



revista científica

LINKSCIENCEPLACE

interdisciplinar



I CONGRESSO NACIONAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS  
PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS



Revista Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411

Nº 3, volume 2, artigo nº 3, Julho/Setembro 2015

D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a3>

## CONCEPÇÕES ACERCA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DOS ANOS 30 À ATUAL JOVIALIZAÇÃO DO PÚBLICO

Ricardo Moura dos Santos Marques<sup>1</sup>

Lenilda Dionizio de Lira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto se compromete com a discussão de recorte temporal na história do ensino de adultos no Brasil no que tange às concepções sobre o público não escolarizado e foco de práticas educacionais. Seccionado desde os anos 30 até o cenário atual, o exposto através de levantamento bibliográfico desvela o perfil de jovens e adultos sem escolarização e de que maneira algumas das bases legais e políticas elaboradas estavam afinadas às caracterizações e pautavam seus verdadeiros *objetivos educacionais*. De culpado à vítima pela sua condição de não estudante, o público dessa, hoje, modalidade de ensino traz em sua herança além de uma evolução de identidade, cicatrizes dos descuidados com uma educação particular. Sobre o que se faz no presente, a Educação Brasileira conhece uma escola da EJA bastante diversa, com jovens cada vez *mais jovens* e um público idoso em crescimento - impressões de uma sociedade que se transforma e que possui parcela com uma vida escolar marcada por insucessos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Sujeitos da EJA; História da EJA; Legislação.

### INTRODUÇÃO

Este texto está debruçado sobre o histórico da educação de adultos no Brasil – a partir de bibliografia referência no tema e artigos relacionados – para investigar, em objetivo geral, como o *sujeito jovem ou adulto* não escolarizado é caracterizado ao longo da *sua história* de ensino formal.

Para isso, em recorte temporal, parte-se dos Anos 30, marcados pelo processo de industrialização e urbanização no país e quando a educação formal de adultos começa a se *fazer necessária*.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino. Professor Pesquisador na Faculdade União Araruama de Ensino (FAC-UNILAGOS). Araruama, Rio de Janeiro. E-mail: [marques.educacao@yahoo.com.br](mailto:marques.educacao@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Estudante de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade União Araruama de Ensino (FAC-UNILAGOS). Araruama, Rio de Janeiro. E-mail: [lenildadionizio@hotmail.com](mailto:lenildadionizio@hotmail.com).

No prosseguimento, a pesquisa passa pelos anos 40 e 50 – intensos na corrida pela erradicação do analfabetismo – e encontra a Pedagogia Freiriana, que traz à luz uma nova perspectiva para a educação de adultos.

Seguindo as iniciativas de educação formal para os que não estudaram *no tempo certo*, destaca-se a proposta pedagógica instaurada pelo MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1968), assim como são discutidas as ideologias desse grandioso intento.

Adiante, traz-se as participações da Constituição (Cidadã) de 1988 (delimitando direitos e responsabilidades das esferas públicas) e, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que, pela primeira vez, formaliza o ensino, aponta objetivos e caracteriza-o como modalidade, denominada, finalmente, Educação de Jovens e Adultos, a *EJA*.

Por fim, chega-se ao cenário atual marcado pelos simultâneos rejuvenescimentos (jovialização) do público da EJA e aumento da parcela idosa na modalidade, fatos que *estabelecem* novos sujeitos – e, assim, exigem novos debates - numa história em curso e marcada por fracassos e tensões.

### **A emergência de uma educação de adultos nos anos 30: ações *contra* o sujeito analfabeto**

Não há certo consenso entre alguns teóricos sobre o início de processos educacionais<sup>3</sup> voltados a adultos no Brasil (SANT’ANNA, 2008). Dentre vários marcos, são reconhecidos os trabalhos educativos dos jesuítas no Brasil Colônia, as práticas educacionais voltadas a escravos no final do século XIX<sup>4</sup> e a efervescência de “otimismo pedagógico” das reformas educativas nos anos 20<sup>5</sup>.

Em interseção a todos, as análises deste artigo partem dos anos 30 por serem estes os que mais expressam iniciativas de uma educação formal e universal<sup>6</sup> voltada a adultos; momento de reconhecimento, pelo Estado, de um direito (HADDAD, 1997, apud SANT’ANNA, 2008) após as tensões ocorridas na década anterior<sup>7</sup>.

A Constituição de 1934, afinal, “é a primeira a dedicar espaço significativo à Educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema” (VIEIRA, 2007,

---

<sup>3</sup> Iniciativas educacionais formais, estruturadas, dentro das referências que abordam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

<sup>4</sup> Ver PAIVA, 2003.

<sup>5</sup> Idem. Também: “As reformas são propostas em vários estados brasileiros, como efeito da ação dos educadores, organizados na Associação Brasileira de Educação - ABE. Fala-se então de uma ciência da educação, que passa a preocupar-se com técnicas e teorias psicológicas nos diferentes estados do Brasil (SANT’ANNA, 2008).

<sup>6</sup> Lê-se por *universal* as práticas voltadas a parcelas cada vez mais diferenciadas de adultos, não somente a específicas.

<sup>7</sup> Ver STRELHOW, 2010. Ver, também, SAMPAIO, 2009.

p.296). Por esse documento, inclusive, se institui o Plano Nacional de Educação que reúne projetos, metas e compromissos da Educação no Brasil.

Em recorte, a Constituição<sup>8</sup> dita, originalmente, em seu Artigo 150º:

Parapho unico. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: **a) ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatoria extensivo aos adultos;** [...] (BRASIL, 1934. Grifo nosso).

A Carta trouxe, em linhas, pela primeira vez, a *garantia* de ensino primário gratuito e obrigatório também à população adulta não escolarizada. Isso imbuía a ideia de, legalmente, ampliar os direitos de cidadania a uma parcela da população até então marginalizada – fomento que não era expresso com *clareza* nas Constituições anteriores - 1824 e 1891 (VIEIRA, 2007).

A atenção parecia, de fato, um avanço diante da assombrosa visão depositada sobre adultos analfabetos no século passado<sup>9</sup>, tempo em que Rui Barbosa (1882) postulava que “os analfabetos são considerados [...] crianças, incapazes de pensar por si próprios” (STEPHANOU; BASTOS, 2002, apud STRELHOW, 2010, p. 51) e que se restringia o voto às pessoas alfabetizadas (Constituição de 1891) - pontos sólidos para conclusões sobre discriminação da pessoa analfabeta.

Sem embargo, se contextualizada a Carta de 1934, a tenção de uma educação voltada a adultos pode ser lida não como uma proposta de formação sobre *direitos e deveres* da cidadania e superação da exclusão, mas, sim, como condição para o atendimento de interesses político-econômicos (CURY, 2002) com uma visão de *adulto analfabeto* muito parecida com aquela do passado.

Os anos 30 situam o crescimento de uma burguesia industrial que acabou por colocar o Brasil no cenário do capitalismo mundial (SAMPAIO, 2009, apud MARQUES, 2014). Os intensos processos de industrialização e urbanização no período exigiam pátios industriais com uma mão de obra minimamente qualificada, o que à realidade do país parecia inatendível diante da alarmante marca de 72% de analfabetos herdada da década anterior (STRELHOW, 2010). Tornavam-se urgentes, assim, iniciativas de caráter oficial que ampliassem a oferta de escolarização àqueles que não apresentavam domínio mínimo das linguagens necessárias às *novas exigências do mercado*.

<sup>8</sup> Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 13 abr 2015.

<sup>9</sup> Ver, novamente, STRELHOW, 2010.

A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocou no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto (SAMPAIO, 2009, p.17-18).

Uma vez que a escolarização se torna um dos princípios para o desenvolvimento nacional e signo das nações mais ricas, a massa analfabeta é apontada como um alvo de ataque; um grupo que ameaçava o crescimento do país; uma doença a ser curada na sociedade brasileira (GADOTTI, 2002).

À vista disso, o primeiro marco de intentos para a oficialização da educação de adultos no Brasil (no recorte deste artigo) foge de uma proposta humanizadora, reconhecedora de direitos dos não escolarizados. Desvela-se, na verdade, a culpabilização do analfabeto pelo subdesenvolvimento do país, o que demandava forças de iniciativas educacionais para a transformação do *inútil* em *produtivo*, acelerando o desenvolvimento nacional (STRELHOW, 2010).

### **Anos 40 e 50: início de uma transformação?**

Os anos 40 e 50 parecem culminar as mobilizações da sociedade civil<sup>10</sup> que buscavam superar as *taxas vergonhosas* de analfabetismo. É neste período que a educação de adultos ganha pauta na lista de prioridades necessárias do país (STRELHOW, 2010).

Entre fatos relevantes, está a oficialização do Fundo Nacional do Ensino Primário que objetivava realizar programas e destinar recursos para o Ensino Supletivo de jovens e adultos em âmbito nacional - até então, experiências dessa espécie existiram, apenas, em escolas noturnas de alguns estados brasileiros (PAIVA, 2003). Isso se dá no tempo do chamado Estado Novo, nome dado ao governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937 – 1945) que mostrava *preocupação* com o ensino dos jovens e adultos fora do processo escolar (SALGADO; BARBOSA, 2004) na intenção de qualificar mão de obra para o trabalho<sup>11</sup>; formar operários para o desenvolvimento do país.

A ascensão da UNESCO e sua orientação para o fortalecimento da educação como propulsora das *nações atrasadas* (AGUIAR, 2001, apud STRELHOW, 2010, p.53) levou à criação, em 1947, do SEA (Serviço de Educação de Adultos) que comprometia-se em

---

<sup>10</sup> Ver PAIVA, 2003.

<sup>11</sup> Consoante a isso, é criado, em 1942, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que abrigou *alunos* em cursos rápidos direcionados a ocupações específicas de trabalho (STRELHOW, 2010).

coordenar, no geral, trabalhos do ensino supletivo. A medida intensificou campanhas para a erradicação do analfabetismo, como a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

As iniciativas fazem, agora, referências aos jovens/adolescentes não escolarizados. Ainda que inexistisse, na Constituição, uma definição etária para jovens e adultos, considerava-se alvo das propostas os brasileiros a partir dos 15 anos de idade que sequer tinham frequentado o espaço escolar ou apresentavam atrasos na escola primária.

No entanto, a ideia de suplência alia-se à perspectiva de uma educação de segunda classe (SAMPAIO, 2009), que preenche lacunas de uma vida marcada pela ausência da educação formal. O ensino supletivo não pode ser considerado um projeto ideal no compromisso com a formação da cidadania, destoando do princípio, conhecido hoje, de uma educação permanente e humana (Idem).

O jovem e o adulto não escolarizados parecem, até aqui, afundados na mesma visão preconceituosa instalada nas décadas anteriores. Os *princípios pedagógicos* das Campanhas surgidas neste período, por exemplo, formalizavam-se em guias de leitura com frases simples ligadas ao comportamento moral, técnicas de trabalho, saúde e higiene (STEPHANOU; BASTOS, 2005, apud STRELHOW 2010), o que parece, aos nossos olhos, de autores, uma rápida formação de *criaturas*<sup>12</sup> em *seres minimamente civilizados*.

Na tentativa de superar insucessos e a visão discriminatória sobre os não escolarizados, algumas alternativas interessantes surgiam em âmbito nacional. Práticas bem sucedidas incentivaram o mapeamento dos trabalhos desenvolvidos, apresentados no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958. Dentre as iniciativas regionais estavam as lideradas por Paulo Freire, no Nordeste (SANT'ANNA, 2008) que propunham atos educativos totalmente diferentes dos já conhecidos. Parte-se, daí, a discussão sobre de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos (MARQUES, 2014); conhece-se, então, um dos maiores pedagogistas da história da Educação Brasileira.

Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve 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, além disso, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, apud STRELHOW, 2010, p. 53).

---

<sup>12</sup> Os termos ilustram a visão preconceituosa da hegemonia sobre os sujeitos analfabetos.

As premissas levantadas por Freire condicionam a uma relevante desordem – posta contra as concepções *arrastadas* até este período: não é o analfabetismo o causador do quadro de subdesenvolvimento e pobreza do país, mas, sim, o analfabetismo que é consequência do quadro socioeconômico existente. (MARQUES, 2014).

### **A pedagogia de Paulo Freire: uma seção à parte**

As ideias de Freire mobilizaram todo o ideário da Educação Brasileira no que dizia respeito à educação de adultos. Ao considerar o adulto analfabeto como um sujeito de direitos negados, *massacrados* pela força hegemônica, Freire caracteriza o *oprimido* (FREIRE, 1985).

Sua proposta de pedagogia, no entanto, se comprometia com a transformação do quadro de opressão e limitações; se envolvia com medidas que davam ao homem autonomia e consciência para agir sobre o seu próprio mundo, dando aos sujeitos o questionamento sobre o *verdadeiro* funcionamento da sociedade.

Uma experiência marcante e referenciada até os dias de hoje é a iniciativa de alfabetização de 380 adultos da comunidade de Angicos, pequena cidade de Rio Grande do Norte, em 1963. Conhecida como as “Quarenta horas de Angicos”, a ação, encabeçada por Freire, contou com a colaboração de universitários nordestinos que investigaram a realidade local e formularam fichas de alfabetização a partir de elementos da realidade (Temas Geradores) (GERMANO, 1997), em proposta que buscava não só a alfabetização, mas a conscientização<sup>13</sup> daquelas pessoas.

Coincidência ou não, tempos depois da expressiva alfabetização de Angicos, a cidade sofreu a sua primeira greve de trabalhadores (GADOTTI, 2013), dentre os quais muitos dos grevistas haviam passado pela experiência educativa.

A social, transformadora e inovadora intenção de Freire fora, no entanto, bloqueada em anos seguintes (SOUZA, 2009). Considerado uma praga comunista (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 126, apud GADOTTI, 2013), Freire teve de sair do país por conta de perseguições e ameaças que acompanhavam a recente ditadura brasileira (1964 – 1985).

O adulto e jovem analfabeto - sujeitos sociais; cidadãos - perdem forças no que parecia ser a consolidação de uma nova visão; de um outro trato, respeito. Os anos seguintes retomam a *coisificação* do indivíduo analfabeto, o que nos deixa concluir, analiticamente, que a proposta de Paulo Freire punha-se como uma ideologia que corria em paralelo aos objetivos reais (de governo) da educação de adultos.

---

<sup>13</sup> Ver FREIRE (1980), em livro que leva o nome da expressão e apresenta os passos da experiência de Angicos.

## MOBRAL: novas definições, velhas concepções

Em continuidade aos *esforços* para a educação de jovens e adultos e em substituição aos programas de alfabetização criados até então, o governo institucionaliza, em 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido por MOBRAL. Muito diferente da perspectiva freiriana, este pretendia uma educação minimamente funcional (MARQUES, 2014), pautada na apreensão básica da leitura, escrita e operações fundamentais.

A concepção de aluno jovem ou adulto analfabeto carrega, neste período, um peso ainda maior de discriminação. A visão preconceituosa que permeava os movimentos educacionais em anos passados oficializava-se, em tempos de MOBRAL, nas propagandas que circulavam na sociedade como campanha para a alfabetização de adultos (a exemplo, as figuras 1 e 2 a seguir).

Figura 1

**Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.**

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar.  
Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar.  
Então ajude.  
O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973.  
E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou.  
O Movimento Brasileiro de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades. E está precisando de sua ajuda.  
Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer.  
Ou então escreva ao Mobral, no Rio. Rua da Imprensa, 16. Edifício do Ministério da Educação.  
Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS  
1968-1988  
EDITORA ABRIL

Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: MORAES, 2015

Figura 2

**A indiferença é a mãe de todos os vícios.**

Ajude este país a crescer. Encaminhe ao Mobral quem não sabe ler e escrever.

**mobral** Movimento Brasileiro de Alfabetização

Fonte: MORAES, 2015

Seja na súplica pela alfabetização de “alguém” ou na responsabilização pelo progresso nacional, as propagandas – direcionadas, certamente, aos alfabetizados – falava *do* adulto analfabeto mas não *para este* (MORAES, 2015), num trato que convoca a população para a

superação de um mal; para a coragem de *denunciar* a lamentável situação do analfabetismo (o que é fortemente exposto na figura 2).

Conquanto, com intensa atividade, o MOBREAL colhia pífios resultados diante da grandiosidade da proposta: aqueles que não desaprenderam a ler e escrever após o processo de alfabetização no Movimento, apresentavam insuficiente domínio da leitura e escrita (MARQUES, 2014)<sup>14</sup>. Diante da expressiva propaganda ideológica que se formalizou nas campanhas do Movimento e dos rasos objetivos e resultados pedagógicos, o MOBREAL foi caracterizado, por muitos, como um sistema que “visava basicamente ao controle da população” (GADOTTI, 2002, p.36).

O ineficaz método e as posições contrárias ao movimento pareceu interferir nas decisões políticas voltadas à educação. Dessa maneira, o MOBREAL é extinto em 1985, dando lugar à Fundação Educar “com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha” (Idem).

Ainda com a substituição, a Fundação não assumiu execução de programas educacionais voltados a adultos, limitando-se ao financiamento de iniciativas do governo, entidades civis e empresas.

### **A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (96): garantias legais?**

A pressão popular por Educação de qualidade levou, em 1988, a Constituição Federal a assumir significativo espaço para discutir a educação formal – voltando-se, inclusive, à de adultos. Chamada na época de *Constituição Cidadã*, esta buscava resgatar a cidadania *ocultada* após tantos anos de ditadura militar assim como *garantir* a todos os brasileiros o direito de usufruir dos benefícios da sociedade, aliando, a isso, o direito à Educação.

No que interferia à educação de adultos – em objetivos gerais – as disposições transitórias (Artigo 60º) estabeleceram o “prazo de dez anos para eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Para isto, deveriam ser aplicados 50% dos recursos veiculados à Educação, em todos os níveis de governo” (SALGADO; BARBOSA, 2004).

Mesmo com certa preocupação às dinâmicas educacionais, a Constituição, por si, alterou muito pouco a realidade da educação de jovens e adultos no país, visto que mesmo com ordem jurídica instaurada, a inclusão dessa população ao direito da educação formal depende de esforços dos governantes, o que não parecia ser, naquele momento, uma das

---

<sup>14</sup> Ver, também, STRELHOW, 2010 e DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001.

prioridades (Idem).

No compasso de estar a Constituição Federal responsável por cuidados gerais sobre a Educação e outras instituições, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1934, 1961, 1971) que se responsabilizou por cuidados mais específicos com a Educação Brasileira. Uma série de alterações, inclusões e ressalvas foram feitas ao longo de sua existência e, em 1996, a mesma é apresentada em seu formato mais atual (LDB - Lei 9394/96) (MARQUES, 2014).

É neste documento que são tratadas, finalmente, as especificidades da educação de adultos, caracterizando o trabalho educativo formal com esse público uma *modalidade de ensino* (enfim EJA – Educação de Jovens e Adultos), voltada a alunos com idades a partir dos 18 anos. Por ser modalidade, entende-se a existência de métodos diferenciados e exclusivos para o contexto onde se situa, fazendo valer parte das considerações feitas por Freire sobre *para onde se destina a educação*.

Os termos legais dão aos sujeitos uma nova perspectiva de reconhecimento, amplamente influenciada pelo ideário de educadores freirianos que propunham uma educação de adultos particular. No entanto, algumas controvérsias na Lei deixam as práticas efetivas um pouco distantes das propostas ideais. Ainda que carregassem incentivos às práticas pedagógicas diferenciadas e formação docente específica para a atuação na EJA<sup>15</sup>, não são observados, na linha deste tempo, programas de formação docente ou qualificação para o trabalho na modalidade (MARQUES, 2014)<sup>16</sup>. Em entrave maior, as próprias definições da Lei parecem confundir as propostas de ensino quando dissociam *Ensino Regular Noturno* de *Ensino Supletivo*, levando a interpretações deste último como identificação da modalidade estabelecida (SALGADO; BARBOSA, 2004). Por essa questão, as visões de suplência e ensino compensatório se alocam nas práticas escolares reais, distanciando-se da proposta de uma educação permanente e humana que coexistia às propostas dos educadores que participaram da construção do texto legal (SALGADO; BARBOSA, 2004). Estavam postas, então, os equívocos que assolam – até hoje - os verdadeiros *sentidos* da educação formal que constitui a EJA.

### **Concepções em um *tempo que corre*: quem é, hoje, o aluno da EJA?**

As *heranças educacionais* dos anos 90 implicam diretamente na formatação de um novo público brasileiro escolarizável no século XXI (RIZO, 2011). Estatísticas que levantam

---

<sup>15</sup> A partir de agora, usaremos EJA para Educação de Jovens e Adultos.

<sup>16</sup> Ver, também, BARCELOS (2012).

o comportamento de ingresso, permanência e evasão dos brasileiros na Educação Básica impulsionam novas medidas para a garantia à Educação diante do quadro assustador – também mundial – de milhões de crianças e jovens/adolescentes fora da escola (Idem), retrato das desigualdades sociais presentes em todo o mundo.

No Brasil, frente às medidas para a reparação educacional desse público que abandonou ou sequer ingressou no ambiente escolar, a EJA é apontada como privilegiada possibilidade (Idem). Assim, a juventude que participava modestamente dos focos de uma educação para adultos desde a década de 40, torna-se uma demanda majoritária do tempo presente (BRUNEL, 2008).

Nessa nova configuração de público, emerge a necessidade de uma redefinição do limite inferior da faixa etária de jovens que integram a modalidade EJA (visto que a Lei 9394/96 margeava os 18 anos de idade). Pelos impulsos do novo grupo de escolarização incompleta, a Resolução CNE/CEB nº 1<sup>17</sup>, institui, em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>18</sup>, que, dentre outras, normatizam o mínimo de 15 anos de idade para a matrícula no Ensino Fundamental<sup>19</sup> da EJA.

Passa a modalidade, então, a acolher<sup>20</sup> um público jovem *ainda mais jovem* (BRUNEL, 2008), o que pleita debates sobre práticas cada vez mais diversificadas na escola de jovens e adultos.

No entanto, o que parece ser um direito cada vez mais abrangente corre o risco de ser interpretado como um mecanismo de “migração perversa”<sup>21</sup> de adolescentes para a EJA no escopo de homogeneizar a Educação Regular e compatibilizar idades previstas na LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2013, apud MARQUES, 2014). Isso nos faz retomar reflexões parecidas com as feitas sobre políticas de décadas passadas, onde os interesses do Estado disfarçavam-se de direitos à escolarização. Apesar disso, este é um debate amplo, atual e ainda em trânsito, não cabendo no espaço deste texto.

No entanto, o rejuvenescimento do público da EJA começa a dividir *lugar* com o processo de envelhecimento do público alvo dessa modalidade. Na corrente de analisar o novo perfil do aluno da EJA associando-o às dinâmicas sociais brasileiras, encontra-se um grupo com idade cada vez mais avançada nos bancos escolares (PEREIRA, 2012). Isso pode ser explicado pelo avanço na longevidade da população e aumento da idade potencialmente

---

<sup>17</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 08 de maio de 2015.

<sup>18</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 08 de maio de 2015.

<sup>19</sup> Sendo a idade de 18 anos a mínima obrigatória para a matrícula no Ensino Médio, antiga marca etária inicial preconizada pela Lei 9394/96.

<sup>20</sup> O reconhecimento do processo de rejuvenescimento dos não escolarizados pauta muitas políticas educacionais, como o PROJÓVEM. Ver em FÁVERO, 2011.

<sup>21</sup> Essa preocupação existiu nos debates sobre o Parecer CNEB/CEB nº 23/2008, apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013)

ativa do brasileiro – crescente em projeções feitas para as próximas décadas (IBGE, 2014)<sup>22</sup>.

A diminuição e aumento simultâneo das idades do público da EJA imprimem, figurativa e estatisticamente, um aumento do setor correspondente àqueles que buscam o espaço escolar diante das faltas e necessidades de uma vida marcada pela não escolarização. Em termos político-pedagógicos, expressam a urgência de medidas que balizem choques entre gerações, interesses e expectativas, atendendo necessidades de maneira universal, porém não generalizada.

A nova estrutura – atual, em fluxo e em observação – certamente marca o início de novos debates, possibilidades de novas propostas políticas e de novas relações educativas/educacionais em uma modalidade que, diante de tantas transformações, assume, despontantemente, uma variação de nomenclatura: a EJAI<sup>23</sup> - Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

## CONCLUSÃO

A história da EJA no Brasil tem tanto a nos falar sobre avanços, retrocessos e tensões de direitos quanto dos diferentes perfis e visões atribuídos aos jovens e adultos não escolarizados. Em resultado da pesquisa e reflexões decorrentes, tais concepções sobre os sujeitos em questão são fortalecidas pelas ideologias hegemônicas e políticas vigentes em cada momento da história.

A conclusão é esclarecida quando os estudos de Paulo Freire, ao criticarem o contexto social e tomarem-no como elemento interferente nas práticas educativas de adultos, polariza visões: num plano, *culpados* pela condição da não escolarização e responsáveis pelo subdesenvolvimento do país; noutro, *vítimas* dessa mesma condição de subdesenvolvimento e desigualdade social.

Passada uma história com tantas *cicatrices* e restrições à efetiva escolarização de adultos, temos em *tempos atuais* uma ampliação da demanda do público da EJA, marcada pelas sincrônicas jovialização e longevidade. Acontece que, mesmo que pareça representada a ampliação de um direito, debates contemporâneos sobre o rejuvenescimento da EJA o

---

<sup>22</sup> Síntese de Indicadores Sociais 2014 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Disponível em <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2014/SIS\\_2014.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf)> Acesso em 13 de junho de 2015.

<sup>23</sup> O termo já é utilizado, a exemplo, pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói (RJ) para definir a modalidade. Além disso, a nomenclatura pauta pesquisas e teorias recentes, visto as culminâncias no I Congresso Nacional de programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (I CONPEJA), realizado, em 2015, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

coloca no risco de alegarem a coexistência de mecanismos para o atendimento de interesses dominantes.

De todo modo, essas são cenas e conflitos de um novo capítulo na história da EJA, uma modalidade que, diante das transformações sociais implicadas, assume, além de um novo público, uma nova demanda de debates e decisões.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens adultos**. 5. ed. São Paulo, Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 14 de jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 5, p.267-290, 2001.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas**. Docência.doc; v.3 Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Moacir. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário**. Edição Especial. RISA - Angicos, Rio Grande do Norte. V.1, n.1, p.47 -67, 2013.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: 50 Anos de Angicos. In: **TV Escola, Salto para o Futuro. Edição Especial**. Ano XXIII, Setembro de 2013. Disponível em:

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2006.

GERMANO, José Wellington. As Quarenta Horas de Angicos. **Educação e Sociedade**, v. 16, n. 59, 1997.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ, 2014.

MARQUES, Ricardo Moura dos Santos. **Matemática Cotidiana: Um Trabalho com Educação Matemática Crítica na Educação de Jovens e Adultos**. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2014.

MORAES, Maria Cecília Souza de. MOBREAL: A Educação como Estratégia Ideológica nos Anos de Chumbo. In: KUPPERMAN, Ester; VIEGAS, Ana Cristina Coutinho (Orgs). **Os Anos de Chumbo Vistos da Janela da Escola**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2015. p. 59-74

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6 ed. revista. São Paulo, SP: Loyola, 2003

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A Escola do Riso e do Esquecimento: Idosos na Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Foco On-line**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2 p. 11-38, 2012.

RIZO, Gabriela. A Educação de Jovens e as Heranças da Década de 1990. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas**. Docência.doc; v.3 Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

SALGADO, Edmée Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. **Educação de Jovens e Adultos**. V. 1. 75p. Rio de Janeiro, RJ: Fundação CECIERJ, 2004.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p.13-27, 2009.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Educação de Jovens e Adultos: Uma perspectiva Histórica**. Rio Grande do Sul, RS: FACHED - UFRGS, 2008.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. A Educação de Jovens e Adultos: Trajetória nos contextos legais. In: MEDEIROS, Cecília Corrêa de et al. **Educação de Jovens e Adultos na diversidade: política e prática pedagógica**. Niterói, RJ: Intertexto, 2009. p. 77-90.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 38, p. 49-59, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.