
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EJA: "UM CALCANHAR DE AQUILES" DO PROCESSO DE
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO CONHECIMENTO NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

GLELCO ANDRÉ RODRIGUES

Rio Claro

2019

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A EJA: “UM CALCANHAR DE AQUILES” DO PROCESSO DE
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO CONHECIMENTO NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

GLELCO ANDRÉ RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, para a Universidade Estadual Paulista-Campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

Rio Claro

2019

Rodrigues, Glelco André

R696e A Eja: "um calcanhar de Aquiles" do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira. / Glelco André Rodrigues. -- Rio Claro, 2019

110 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Áurea de Carvalho Costa

1. Educação de jovens e adultos. 2. Democratização do ensino. 3. Ceeja. 5. Eja.
- I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A EJA: “um calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira

AUTOR: GLELCO ANDRÉ RODRIGUES

ORIENTADORA: AUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. AUREA DE CARVALHO COSTA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. EVALDO PIOLLI
Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas / SP

Profa. Dra. MARIA DENISE GUEDES
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto / SP

Rio Claro, 29 de agosto de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Deus por Seu amor, cuidado, companhia, nos momentos difíceis, e pela vida que me deu, pelo seu amor infinito, e que me ajudou na caminhada a persistir nos meus objetivos.

A minha Mãe, Maria de Lourdes, por estar sempre ao meu lado, por me dar forças nos momentos de muita fragilidade, por me incentivar e querer o melhor para mim. Obrigado por estar sempre ao meu lado. Também dedico este trabalho à minha esposa, Lucélia, e às minhas filhas, Sophia e Isabela, que sempre estiveram ao meu lado, me dando força e me fazendo enxergar o outro dia. Aos meus irmãos, Anna e Ricardo, que desde o início estiveram ao meu lado, mesmo muitas vezes não concordando comigo, eles eram os primeiros a me incentivarem. Depois de Cristo, vocês dão sentido a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Dra. Áurea de Carvalho Costa, com quem tive oportunidade de partilhar os momentos de estudo. Ela estava ao meu lado para me mostrar o caminho correto. Aprendi muito, professora! Aos professores Dr. Evaldo Piolli e a Dra. Maria Denise Guedes e ao Dr. Francisco Jose Carvalho Mazzeu, pela leitura e pelos apontamentos necessários para a continuidade deste trabalho. Aos meus amigos de trabalho, Carla, Luís, Daré, Danilo, Késia, Leandro, Adriana, Sandra, Wellington, Kátia, Gabriel, Patrícia e aos professores e funcionários da escola Prof. Manoel Patrício do Nascimento pela ajuda no trabalho; À Professora Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, por me marcar pelo exemplo de sua profissionalidade; aos funcionários e ao corpo docente do Curso de Pós-graduação de Mestrado em Educação do Centro de Educação da UNESP – Rio Claro; à professora Dra. Maria Luiza Santos, por me incentivar desde o início deste caminho, ao me ajudar (no CEEJA-Botucatu) a escrever o projeto e também por poder contar com ela a qualquer momento. Agradeço, também, aos colaboradores da Biblioteca da UNESP – Campus de Botucatu, principalmente à Meire, que sempre me receberam com prontidão e carinho. Que Deus abençoe a todos vocês.

RESUMO

RODRIGUES, Glelco André. **A EJA: o “calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na Educação Escolar Brasileira.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

A presente Dissertação tem por tema a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA). Trata-se de uma pesquisa histórica e documental, tendo como foco o caso do CEEJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos) do município de Botucatu/SP. Para o desenvolvimento da pesquisa estabelecemos como objetivo principal identificar e analisar a história das políticas de EJA no processo de democratização do acesso à escola e ao conhecimento, buscando apreender quais são os reais objetivos da EJA de formação da Educação na contemporaneidade. Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico das políticas voltadas a esta temática, até os anos 2000, em que sistematizamos a produção sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, suas características do ponto de vista político, pedagógico, histórico, sociológico e econômico. Em seguida analisamos as políticas educacionais da EJA, nos anos 2000, identificando os aspectos peculiares dessa política na conjuntura neoliberal, no Brasil, e os aspectos e impactos das orientações federais para a EJA, nos anos 2000, nas políticas regionais. Portanto, conclui-se neste estudo que o Estado neoliberal oferece à classe trabalhadora uma Educação ainda muito formal, certificadora, porém precária de conhecimentos que os emancipem. Assim, o avanço na política para essa classe foi mínimo, configurando-se assim historicamente o “calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do ensino no país.

Palavras-chave: EJA. CEEJA. Democratização. Acesso.

ABSTRACT

RODRIGUES, Glelco André. The **EJA**: the "Achilles' heel" of the democratization process of the access to knowledge in Brazilian School Education. 2019. Master's Thesis in Education – Sao Paulo State University (Universidade Estadual Paulista – Unesp), Institute of Biosciences, Rio Claro, 2019.

This Master's Thesis focuses on the Youth and Adult Education in Brazil (Educação de Jovens e Adultos no Brasil – EJA). This is a historical and documental research about the youth and adult education, focusing on the case of the State Center for Youth and Adult Education (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA) of the city of Botucatu/SP. For the development of the research, we set as main objective to identify and analyze the history of EJA policies in the democratization process of the access to school and knowledge, seeking to understand what are the real EJA objectives for the Education shaping in the contemporaneity. Initially, a bibliographical survey of the policies focused on this theme was carried out considering the years 2000, in which we organized all information related to Youth and Adult Education history in Brazil from a political, pedagogical, historical, sociological and economical point of view. Next, we analyzed EJA educational policies in the years 2000, identifying their peculiar aspects in the neoliberal conjuncture in Brazil, and aspects and impacts of the federal guidelines for the EJA in the years 2000 in the regional policies. Therefore, it is concluded in this study, the neoliberal state offers to the working class an education that is still very formal, aiming professional certification and precarious of knowledge that could emancipate them. Thus, the education growth for the working class was minimal, historically configuring the "Achilles' heel" of the democratization process of the education in the country.

Keywords: EJA. CEEJA. Democratization. Access.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico da porcentagem dos alunos que se formaram no ano de 2013.....	80
Figura 2: Gráfico da porcentagem da quantidade de alunos que frequentaram o CEEJA no ano de 2013 e a faixa etária.	81
Figura 3: Gráfico da porcentagem dos alunos por estado civil do CEEJA em 2013	81
Figura 4: Gráfico da porcentagem da ocupação dos alunos que frequentara o CEEJA no ano de 2013.....	82
Figura 5: Gráfico da porcentagem dos motivos para o retorno a escola dos alunos que frequentaram o CEEJA no período do ano de 2013	82
Figura 6: Gráfico numérico de alunos por idade que frequentaram o CEEJA no período de 2015 a 2018	84
Figura 7: Gráfico da porcentagem da comparação de alunos por estado civil que frequentaram o CEEJA no período de 2015 a 2018	85
Figura 8: Gráfico numérico da etnia auto declaratória dos alunos do CEEJA-Botucatu de 2015 a 2018.....	85
Figura 9: Gráfico da porcentagem de alunos que frequentaram o CEEJA no período de 2015-2018.....	86
Figura 10: Gráfico numérico de alunos por gênero que frequentaram o CEEJA no período de 2015-2018.....	87
Figura 11: Gráfico numérico de alunos que frequentam atividades extras no CEEJA no período de 2015-2018.	90

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Política de educação profissional no governo Lula.....	64
Quadro 2: CEEJAs do Estado de São Paulo.....	77
Tabela 1: Ocupação da população de 18 anos ou mais – Município de Botucatu.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPAS – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária

ABC ou ABCD - É uma região tradicionalmente industrial do estado de São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo, porém com identidade própria.

AJA – Alfabetização de jovens e Adultos

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEES – Centro Estadual de Educação Supletiva

CEESUB – Centro Estadual de Educação Supletiva de Bauru

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CES – Centro de Estudos Supletivos

CF1988 - Constituição Federal de 1988

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica de São Paulo

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DFIPEB - Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

EC - Emenda Constitucional EJA - Educação de Jovens e Adultos

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE – Fundo de Participações dos Estados

FPM – Fundo de Participações dos Municípios

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 de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN ou LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEI – Micros Empreendedores Individuais

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEDIOTEC - Cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação

MET - Ministério do Trabalho e Emprego

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

NACES - Núcleo Avançado de Centro Estadual de Educação Supletiva/UNICAMP

TEM – Ministério do Trabalho e Emprego

NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação
PBP - Programa Brasil Profissionalizado

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA – População Economicamente Ativa

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PLAFOR - Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

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

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovem

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAADE – Secretaria de Ações Afirmativas, diversidade e Equidade

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

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

SEE - Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SISMÉDIO - Sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público da Formação do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

SRE - Superintendência Regional de Educação

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TIC – Tecnologia da Informação e Educação

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

UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA SUBORDINADA AO ESTADO BURGUESES BRASILEIRO	24
1.1 O período Colonial: a cooptação de um exército de "bons selvagens" à Coroa.	25
1.2 A República Velha: alfabetizar para ampliar o colégio eleitoral.	32
1.3 Ditadura Militar: A formação elementar da classe trabalhadora como resposta às demandas da industrialização.	38
1.4 Nova República: Educação de Jovens e Adultos como uma política de inclusão/exclusão.	45
SEÇÃO 2: A EJA DURANTE OS GOVERNOS POPULARES - alfabetizar e preparar para o mercado de trabalho, simultaneamente.	56
2.1 Da inclusão-exclusão à empregabilidade: ideologias que conformam a educação para o trabalho.	57
2.2 As políticas de Educação de Jovens e Adultos nos governos populares do novo milênio, no Brasil.	59
SEÇÃO 3: BREVE APRESENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DE CEEJA EM BOTUCATU.	73
3.1 A primeira avaliação institucional dos CEEJAS do Estado de São Paulo.	79
3.2 As avaliações institucionais do CEEJA-Botucatu.	83
3.2.1 O perfil do alunado do CEEJA-Botucatu.	84
3.2.2 Estrutura e organização do trabalho escolar no CEEJA-Botucatu.	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

A experiência de trabalho como professor, durante cinco anos, no (CEEJA-BOTUCATU), desde sua fundação, motivou-nos a caracterizar o novo modelo de Educação semipresencial, em condições flexibilizadas de frequência dos alunos, supostamente inovadora no campo da educação básica, tradicionalmente presencial nas instituições públicas oficiais de ensino. Ao tratar de um tema amplo, que é a Educação de Jovens e Adultos, com estatuto de modalidade da Educação Básica, prevista no artigo 37, da LDBEN 9394/1996, optamos por abordar três questões: 1) Qual tem sido a função social das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA)?; 2) A EJA visa constituir-se numa resposta institucional às demandas sociais de redenção do analfabetismo ou se trata de um modelo que visa responder às demandas de qualificação do capital para assegurar a política mundial de certificação escolar para atender as exigências do mercado?; e 3) Quais as formas concretas de democratização desta modalidade de ensino na história da educação brasileira?

E aqui começamos a pensar no termo “Calcanhar de Aquiles”:

Nas hostes gregas, o herói da Guerra de Tróia foi o invencível Aquiles, filho de Tétis e Peleu – cujo nome tantas vezes se repete na expressão “o calcanhar de Aquiles”. Reza a lenda que, na sua infância, a mãe o banhou na água do Estige, o rio dos Infernos, que tinha o poder de tornar invulnerável quem nela mergulhasse. Apenas o calcanhar pelo qual Tétis segurou o filho não foi molhado pela água mágica, permanecendo, pois, vulnerável. Aí o atingiria uma flecha do troiano Páris, infligindo um ferimento que lhe seria fatal. (Guerreiro, 2016).

Utilizamo-nos desta alegoria para apresentar a hipótese de que a EJA é a expressão de um frágil processo de democratização da educação brasileira, devido ao fato de ser formal, não impondo que o fenômeno do analfabetismo permaneça como problema social até os dias de hoje.

A prometida democratização, por meio das medidas que visaram promover o acesso universal ao Ensino Fundamental de oito anos, na LDBEN 9394/96, não alcançou os jovens e adultos, gerando um contingente de 11,3 milhões de analfabetos no Brasil segundo o IBGE. Segundo Carvalho, J. (2004, p. 328), a democratização passa por um problema conceitual:

‘A democratização do ensino’, essa ‘unanimidade na superfície’ esconde as ‘divergências profundas acerca do significado’ das expressões recorrentes no discurso educacional, ‘democratização do ensino’, ‘qualidade de ensino’ e mesmo ‘uma sólida formação docente’, como isso revela mais do que a aparente persistência de um mesmo conjunto de problemas ao qual se vêm dando há décadas as mesmas soluções, pois não chegamos a um consenso do que é democratização do ensino.

Se por um lado, há um consenso de que a democratização do ensino não se efetiva sem a oferta e a garantia de educação de qualidade, por outro, há uma polêmica instituída sobre em que consistiria a qualidade da educação.

Nesse sentido, não se trata simplesmente de examinar qual seria o "verdadeiro conceito de qualidade de educação" — ou de uma *educação democrática* —, mas de confrontar as alternativas em função de suas implicações morais e das práticas educacionais que implicam ou que delas derivam e para as quais se pede a adesão. É, pois, somente se discutidas nos planos ético e político das consequências e dos pressupostos de cada uma das visões que as profundas divergências vêm à tona. (CARVALHO, 2004, p. 329).

A partir das reflexões do autor, infere-se que a democratização do ensino consiste num conceito complexo, que envolve, por um lado, a determinação do que seja uma educação de qualidade e, por outro, o que seria uma educação acessível e certificadora:

É nesse sentido que devemos entender a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que vise ampliar o direito à escolarização. Por essa razão, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas (CARVALHO, J. 2004, p.333).

Uma vez garantidos o acesso e a permanência na escola, o ensino democrático e democratizado deve proporcionar aos alunos a reflexão crítica sobre as grandes tradições intelectuais, práticas e morais. A democratização do ensino só pode ocorrer de fato ao definirmos a democratização que realmente queremos e quando o acesso e a permanência dos alunos se tornarem realmente um dever do Estado, tendo-se, como horizonte, um perfil de cidadão a ser formado e de uma sociedade a ser cultivada.

Conforme Paro (2007. p. 18), uma educação de qualidade na dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia:

A necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade do ensino fundamental; b) a relevância social da *educação para a democracia* como função da escola pública; c) a importância de levar em conta a concretude da escola e a ação dos atores na formulação de políticas educacionais; e d) o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola. (PARO, 2007. p. 19-20)

Paro (2007. p. 20) faz uma comparação entre o que temos como qualidade na educação tradicional e coloca que:

[...]sem um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informação exibida pelos sujeitos presumivelmente educados.

A apropriação do conhecimento tem que passar por um conhecimento mais reflexivo sobre os conceitos históricos-éticos, também ter um caráter ético-político, e por último a necessidade de levar em conta a concretude das práticas escolares, com a clareza de que os diversos atores aí envolvidos, e das ações e relações que aí se desenvolvem, é que depende, a realização de qualquer projeto de escola pública.

Tendo como referente esse conceito educação de qualidade, socialmente referenciada, investigar as fragilidades e potencialidades do processo histórico de democratização da EJA no Brasil, desde os tempos coloniais aos dias de hoje.

A democratização do ensino tem sido discutida como questão de Estado, desde a Revolução Francesa, enquanto elemento fundamental para a constituição dos Estados Nacionais. (RESSINETI; COSTA, 2016).

Esse modelo de democratização, baseado na Revolução Francesa, influenciou o Brasil Império, as ideias educacionais de alguns dos deputados, que se apropriaram do plano integral de Ensino Francês, apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa, no ano de 1792, usando-o como referência para a redação da Constituição de 1824, em seu artigo 179, parágrafo 32, que trata a “instrução primária” como gratuita. Esta, porém, somente seria oferecida aos cidadãos brancos. Os escravos que não eram considerados cidadãos foram excluídos do processo, o que produziu uma exclusão histórica do povo negro, nas escolas, gerando reflexos até os dias atuais. (RESSINETI; COSTA, 2016).

O Estado do Paraná foi o pioneiro na constituição de Centros Estaduais de Educação Básica, para Jovens e Adultos (**CEEBJA**), por meio da Deliberação 08/2000, que institui o CEEBJA/PR, que foi fundamentada no parecer CNE/CEB 11/2000 e na Resolução CNE/CEB 01/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

De 1993 a 2003, a SEED/PR financiou ações de alfabetização de adultos em parceria com Organizações Não-Governamentais no Paraná e, a partir de 2004, criou o Programa Paraná Alfabetizado, como política pública de EJA naquela Rede Estadual.

Nos CEEBJAs/PR, a proposta pedagógico-curricular, vigente desde 2006, contempla a totalidade da carga horária na forma presencial de 1600 horas-aula para o Ensino Fundamental, Fase II, e 1200h/a para o Ensino Médio, podendo este ter um acréscimo de 240h/a, com avaliação do rendimento escolar dos alunos, durante o processo de escolarização nesta modalidade.

O CEEBJA oferta Educação de Jovens e Adultos – Presencial, que contempla o total de carga horária estabelecida na legislação vigente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, com avaliação no processo. Os cursos são caracterizados por estudos presenciais desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos. (PARANÁ, 2018).

A grande diferença que veremos com relação ao CEEJA/SP está na organização do estudo individualizado e semipresencial, enquanto no CEEBJA/PR, o estudo é presencial, podendo ser coletivo ou individualizado, conforme a necessidade do aluno.

Organização Coletiva: É programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao educando a integralização do currículo. A mediação pedagógica ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-educandos e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando.

A organização coletiva destina-se, preferencialmente, àqueles que têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido.

Organização Individual: A organização individual destina-se àqueles educandos trabalhadores que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às condições de horários alternados de trabalho e para os que foram matriculados mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados ou desistentes quando não há, no momento em que sua matrícula é reativada, turma organizada coletivamente para sua inserção. Será programada pela escola e oferecida aos educandos por

meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio do educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados. (PARANÁ, 2018).

Também no CEEBJA/PR, a oferta dos cursos é dividida em três fases: Fase 1, que atende do 1º ao 5º ano; Fase 2, do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio.

Essa flexibilização na organização do trabalho escolar está em conformidade com o inciso 2º, do artigo 23º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas prevista nesta lei.” (BRASIL, 1996).

Ao estudarmos sobre a EJA semipresencial, vimos que um dos primeiros estados a ter esse modelo de educação foi o Paraná, com o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), que contou como descrevemos com um modelo diferente da EJA existente até então, no qual o aluno tinha que se adequar a realidade da escola, por isso resolvemos tratar do CEEBJA/PR e fazermos uma comparação inicial com o CEEJA/SP.

Cordeiro (2014) pesquisou sobre o Ensino de Matemática, com o objetivo de perceber o cenário da Educação Matemática, a partir do estudo de caso, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), “Padre Moretti”, no período de 1977 a 2012.

Para Vendramini (2017), com o aumento do número de cursos da EJA, e a crescente implantação dos CEEJAs, o material didático tornou-se um recurso central para a interação entre o educando e o conhecimento.

Em tal estudo, identificou-se que uma das dificuldades mais presentes no processo de aprendizagem foi a falta de conhecimentos prévios dos alunos, para acompanhar um currículo voltado para a abstração, assim como a ausência de um material de ensino bem adaptado às necessidades de aprendizagem desses alunos. Isto nos leva a indagar se essa falta de base dos alunos não seria um empecilho à aprendizagem sob uma organização do trabalho escolar que substitua a aula pelo atendimento?

Cunha (2017) pesquisou sobre a prática pedagógica dos professores que atuam nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e a proposta central do autor foi a de investigar a compreensão que os professores possuíam de suas práticas pedagógicas nessas instituições. Tendo como hipótese que os professores dos CEEJA enfrentam muitas dificuldades em realizar seu trabalho de forma individualizada, por ser muito difícil romper com as práticas de ensino bancário, que

caracterizam o trabalho escolar, desde as séries iniciais, orientando a prática pedagógica docente. O autor concluiu que os docentes percebem que a flexibilidade e a individualização são características importantes para o curso e que a relação com os discentes é valorizada, mas não aponta as dificuldades dessas práticas pedagógicas, numa conjuntura em que os alunos de EJA chegam à escola trazendo suas defasagens de aprendizagem, seja em virtude de uma experiência escolar muito fraca, seja pelo fato de terem permanecido longos períodos fora da escola e afastados do contato diário com os conteúdos escolares.

Ante o exposto, é possível retomar a ideia de democratização como conceito complexo, para fundamentar a hipótese de que a democratização do ensino, na EJA, envolve não só a democratização do acesso à escola, por meio do oferecimento de vagas, das condições de permanência na escola, da merenda, do transporte e do material didático, mas também no que concerne à democratização do conhecimento, cujas mediações são as práticas pedagógicas, o trabalho docente, a qualidade dos livros didáticos e uma organização do trabalho escolar, que favoreça a constituição de um ambiente de aprendizagem, a partir de uma caracterização profunda do perfil e das dificuldades dos alunos que procuram a EJA.

Quanto ao perfil dos alunos de EJA, Martins (2007) destacou que se trata de um público heterogêneo, envolvendo uma pluralidade de sujeitos, que não tiveram acesso à escola na idade própria, ou seja, que passaram por algum processo de exclusão social. Para este público, em geral, faz-se necessária a adoção de estratégias de ensino diferentes das utilizadas em outras modalidades da Educação Básica.

A educação de jovens e adultos deve considerar as especificidades do processo de alfabetização dos adultos e privilegiar práticas pedagógicas que reintegrem os sujeitos excluídos da escola ao processo de escolarização, problematizando o conhecimento que já trazem de suas vidas e experiências, cuja tarefa não se dá sem o protagonismo do professor, pois:

[...] ao professor cabe a difícil tarefa de confrontar o senso comum dos alunos com o conhecimento sistematizado, científico, a chamada norma culta, que não é propriedade da burguesia, mas de todo gênero humano, e por todos deve ser apropriada. Entretanto, muitos são os obstáculos no cumprimento dessa tarefa histórica. (COSTA, 2009, p. 60).

Contudo, há autores que defendem que a EJA deva objetivar a preparação dos trabalhadores dotando-os das assim chamadas competências e habilidades para competirem

no mercado de trabalho, o que está muito aquém do que se pode considerar uma educação de qualidade socialmente referenciada, pois não tem no horizonte a democratização do conhecimento, mas somente a certificação.

Neste sentido, Prestes *et al.* (2009), afirma que a motivação dos educandos jovens do ProJovem, para ingressar nos estudos, relaciona-se a satisfação de necessidades de aprendizagem, mas não é condição suficiente para mudar estados de indivíduos, tornando-os habilitados para competir no mercado de trabalho por uma vaga.

Durante toda a história da Educação de Jovens e Adultos, o Brasil proporcionou processos de alfabetização da população, com vistas a responder às demandas de alunos para os anos Fundamental e Médio da EJA, como parte de um projeto de desenvolvimento da nação, antes em resposta às exigências externas, instituídas por uma política internacional, do que para a satisfação das necessidades desses educandos, o que gerou políticas ainda muito formais e pouco efetivas, embora tenham efeitos imediatos sobre as trajetórias individuais. Por isso, nossa principal indagação é se a EJA seria uma fragilidade, um “calcanhar de Aquiles”, no processo de democratização da educação básica brasileira.

O presente trabalho pretendeu contribuir à análise do processo histórico de democratização da EJA no Brasil, identificando diferentes políticas. Ao final da dissertação apresentamos um exemplo de política atual de EJA, ao descrevermos o funcionamento dos CEEJAs no Estado de São Paulo, com vistas a participar do debate da democratização da Educação Escolar Básica de adultos que foram destituídos desse direito na idade própria. (COSTA, 2005).

Tendo em vista que estudos anteriores demonstraram que a EJA sempre ocupou um espaço de menor importância na política educacional brasileira, elegemos como problema de pesquisa a indagação se o processo de democratização dessa modalidade de Ensino se concretizou quanto ao acesso, permanência e conclusão de estudos, por parte dos alunos, ou se estamos diante de mais uma política meramente formal, tendo em vista que hoje ainda há um contingente importante, tanto de alunos de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), quanto dos níveis fundamental e médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Em 2016, esse contingente correspondeu a 1,7 milhão de pessoas. Anteriormente mostrou-se que, no ensino fundamental regular, a rede pública era predominante entre os estudantes, sendo frequentada por 83,4% deles, enquanto apenas 16,6% estavam na rede privada. Ao adicionar a esse

contingente os estudantes das modalidades AJA e EJA do ensino fundamental, a distribuição dos alunos entre as redes pública e privada fica semelhante, com 83,9% e 16,1%, respectivamente. No que diz respeito ao ensino médio regular, observou-se característica similar: 85,8% dos estudantes estavam na rede pública, e 14,2%, na rede privada. Incluindo a esse conjunto os estudantes do EJA do ensino médio, a distribuição dos alunos também fica semelhante, com 86,3% e 13,7%%, respectivamente. (IBGE, 2016, p.7).

No Estado de São Paulo, o contingente de alunos de EJA presencial era de 309.906 e na EJA semipresencial, 99.236, sendo um total de 409.142.

A partir de estudos bibliográficos preliminares estabelecemos três hipóteses de pesquisa: a primeira é a de que na história da educação brasileira, a carência de políticas de acesso ao Ensino Fundamental produziu um contingente de sujeitos analfabetos, o que levou, nos anos 2000, à proposição de políticas que se proclamaram redentoras do analfabetismo, de marca neoliberal, focal e fragmentada, dependente do financiamento da sociedade civil; a segunda é que a Educação de Jovens e Adultos constitui-se numa das modalidades de ensino mais desprotegidas no âmbito das políticas educacionais brasileiras; e a terceira é a de que a vulnerabilidade, a precariedade e a fragmentação das políticas de EJA se constituem em empecilho para a plena democratização do acesso e da permanência no Ensino Básico no Brasil, nessa modalidade.

Esta dissertação estrutura-se a partir da Introdução, três seções e conclusão, sendo que na primeira parte buscamos, na produção sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como a modalidade se caracteriza do ponto de vista político, histórico e sociológico; na segunda seção, estudamos as políticas educacionais de EJA, nos anos 2000, de modo a analisar os aspectos peculiares desta política na conjuntura neoliberal, no Brasil, considerando-se que a EJA consiste, desde sempre, numa alternativa de percurso formativo aligeirado dos jovens destituídos da experiência escolar ou evadidos e reprovados no Ensino Básico público; e na terceira seção, oferecemos algumas indicações para avaliar como tais orientações políticas da EJA, dos anos 2000, nos âmbitos federais, impactam nas políticas mais regionais. Apresentamos então uma breve descrição do perfil do aluno e do funcionamento de uma unidade de CEEJA, em Botucatu, a partir de dados quantitativos, coletados pela SEE/SP, para avaliação institucional, a título de exemplificação.

Analizamos mais pormenorizadamente a EJA, a partir do ano 2000, por se tratar do ano em que foram estabelecidas as diretrizes para a EJA, por meio do parecer do CNE/CEB

11/2000, na conjuntura neoliberal, em que as políticas educacionais foram focais, com parcerias públicas, privadas e pulverizadas, em diversos programas de alcance limitado.

Debruçamo-nos sobre a produção científica brasileira, referente às determinantes da constituição histórica das políticas de EJA, no Brasil, buscando investigar mais profundamente se a democratização da EJA, no Brasil, tem ou não tem ultrapassado os limites das políticas públicas formais, efêmeras, focais, próprias das democracias representativas burguesas, de cujo Estado, a classe trabalhadora nunca teve mais do que promessas não cumpridas de universalização da educação pública estatal, gratuita, obrigatória, presencial e de qualidade, socialmente referenciada.

Partimos do pressuposto de que a sociedade dividida em classes antagônicas, arbitradas pelo Estado, oferece à classe trabalhadora uma educação essencialmente profissional, certificadora e pobre de conhecimentos críticos e conhecimentos significativos para a formação humana.

Buscamos identificar o real imediato que se apresenta como conjunto de políticas de EJA para democratizar e universalizar o Ensino fundamental e oferecer oportunidades para a conclusão do Ensino Médio, convertido por nós em objeto de análise. Empreendemos uma apropriação do caso CEEJA/Botucatu, por meio do levantamento, da organização e da análise preliminar dos dados estatísticos, documentais e da legislação, com vistas à caracterização concreta do objeto de pesquisa.

SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA SUBORDINADA AO ESTADO BURGUESES BRASILEIRO

Neste capítulo, empreendemos uma retrospectiva histórica da EJA, no Brasil, com ênfase nas relações entre a constituição dessa modalidade e suas apropriações, pelo Estado Burguês, para o controle da participação política e social dos trabalhadores mais pauperizados e dependentes do Estado para a realização do sonho de aprender a ler. A participação social, conforme Dias (2007), pode materializar-se, entre outras ações, na intervenção popular no planejamento, nas deliberações, na fiscalização da atuação governamental e na formação da vontade de legislar do Estado. Entretanto, estados de tipo burguês, sob o regime da democracia representativa, constituem-se, ao mesmo tempo, em mecanismos de participação social e política, pelos governados e por mecanismos de controle dessa democracia, por parte dos governantes:

Assim, constituem-se como dispositivos para a preservação do Estado Democrático de Direito burguês o sufrágio universal, a divisão dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário, o reconhecimento dos direitos civis a todos e a proteção das minorias. Saliente-se que, no modelo do Estado mínimo neoliberal, aprofundam-se e expandem-se o uso das políticas afirmativas do tipo focal, que são essencialmente formais, com restrito alcance, possibilitando dar respostas à sociedade civil com racionalização dos dispêndios do erário público. A sociedade civil é convocada a compartilhar as responsabilidades na implantação de políticas públicas por meio das organizações não governamentais, das parcerias público-privadas, do trabalho voluntário (COSTA; RESSINETI, 2013).

Na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a constituição das políticas não fugiu dessa regra geral. As políticas de alfabetização da população adulta iletrada foram de fato um esforço estatal para responder às demandas internas de escolarização no país, para os cidadãos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade própria, mas não se deu sem contradições. Assim, ela se concretizou como parte de um projeto de desenvolvimento da nação e como resposta às exigências externas, instituídas por uma política internacional.

No decurso da história da Educação Brasileira, os objetivos imediatos da EJA variaram desde o polo da civilização dos gentios, passando pela indução à participação

política, por meio do voto, até a orientação para a participação social, sob a mediação do trabalho.

Assim, para a compreensão da materialidade das políticas de democratização da EJA, na contemporaneidade, consideramos imprescindível uma breve digressão que nos aproxime ainda mais da constituição histórica dessa modalidade de ensino no Brasil.

1.1 O Período Colonial: a cooptação de um exército de “bons selvagens” à Coroa.

Ao falarmos em Educação no Brasil, sempre nos vem à mente a Educação Jesuítica; porém, os povos indígenas desenvolviam processos educativos, não aquilo que os ocidentais viam como necessário e bom, tanto para a civilização, como para a conversão, mas uma educação centrada no modo de vida indígena em que:

Não havendo, em geral, distinção de Classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros. Não havia competição nem concorrência, mas predominava a colaboração mútua. Nos períodos de abundância todos se beneficiavam e gozavam da fartura. Nos períodos de escassez todos sofriam as conseqüências por igual (SÁNCHEZ, 2016, p. 48).

Conforme Sanches (2016), a Educação abrangia a todos, sem distinção de idade, estatuto ou conhecimento. Os povos originários aprendiam durante a vida e tudo girava em torno das necessidades coletivas da aldeia, uma vez que não existia a propriedade privada dos bens.

Com a chegada dos europeus, os jesuítas, por exemplo, introduziu-se um novo modelo educacional, com vistas à conversão dos indígenas, bem como sua civilização, que na verdade se constituía num processo de aculturação¹.

A primeira iniciativa de alfabetização de adultos deu-se na conjuntura da vinda dos jesuítas para o Brasil, os quais entendiam o ensino como sua principal missão.

O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes*,

¹Aculturação ou contato cultural, processo de assimilação no qual um grupo dominante pode impor, com tanta eficiência sua cultura a grupos subordinados, que estes se tornam virtualmente indistinguíveis da cultura dominante. (JOHNSON, 1997, p.52).

ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. (NOVAES, 2017, p.8).

Os índios eram alfabetizados para possibilitar a catequização, a preparação para o trabalho e a aquisição de hábitos e valores compreendidos como civilizados, que nada mais eram do que os valores da classe hegemônica, naquele contexto, ou seja, a burguesia.

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo. (SHIGUNOV NETO; BOMURA, 2008, p. 174).

A obra da Companhia de Jesus “repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente” (CAMBI, 1999, p. 256). Assim, são enviados às “novas terras” para propagar o cristianismo, por meio da instrução e da catequese, para manter os indígenas sob controle, bem como para explorar essa mão de obra, sem a qual seria impossível cultivar a terra e se proteger de ataques de outros povos indígenas, bem como de europeus, como os franceses e holandeses.

Nessa conjuntura, Portugal via-se dividido, vindo a estabelecer uma legislação contraditória, que impactou imediatamente no Brasil, independente do direito da metrópole portuguesa. O Brasil então era regido basicamente pelas leis metropolitanas, complementadas por uma legislação especificamente colonial. Na Colônia, o principal documento legal eram os regimentos dos governadores gerais, as cartas régias, leis, alvarás, todos firmados pelo regente.

No âmbito das disputas pelo poder na colônia, configuraram-se dois grupos que exerciam pressão, junto à coroa portuguesa, pelo controle e pela exploração dos indígenas, quais sejam: os jesuítas e os demais colonizadores, tais como os bandeirantes e outros pioneiros. Os primeiros eram elogiados por conduzir a Coroa, sob o bastião cristão, e os outros procuravam garantir o rendimento econômico da colônia, vital para Portugal,

principalmente porque ela se constituía na principal fonte de renda portuguesa, após a perda do comércio com as Índias (CUNHA, 2009).

Segundo Perrone-Moisés (2017), a legislação indigenista, do período colonial, era vista como contraditória, hipócrita e oscilante, por declarar a liberdade daquele povo, impondo-lhe restrições. Se, num primeiro momento, foram estabelecidas as leis para garantir a liberdade dos indígenas em 1609, 1680 e 1755, depois, as que permitiam o aprisionamento de índios foram restauradas. Por isso, a questão da liberdade indígena, defendida pelos jesuítas, foi chamada, por João Francisco Lisboa, de “questão abrasadora” do período, compreendida como o motor da história colonial.

A legislação que estabelecia que os índios fossem considerados livres, mas ao mesmo tempo aldeados e aliados, era contraditória, no reconhecimento da autonomia das nações indígenas, pois as terras das aldeias eram garantidas aos índios, desde o início. Isto se justificava como procedimento legítimo, dado ao fato de atribuir-se aos indígenas uma condição de ignorantes, vulneráveis e incivilizados, o que demandaria sua tutela estatal:

SENDU Sua Magestade servido pelo alvará com força de Ley de 7 de Junho de 1755. abolir a administração Temporal, que os Regulares exercitavão nos Indios das Aldeas deste Estado; mandando-as governar pelos seus respectivos Principaes, como estes pela **lastimosa rusticidade, e ignorancia, com que até agora foraõ educados, não tenhaõ a necessaria aptidaõ, * que se requer para o Governo, sem que haja quem os possa dirigir**, propondo-lhes não só os meios da civilidade, mas da conveniencia, e persuadindo-lhes os proprios dictames da racionalidade, de que viviaõ privados, para que o referido Alvará tenha a sua devida execuçaõ, e se verifiquem as Reaes, e piissimas intençoens do dito Senhor, haverá em cada huma das sobreditas Povoaçoes, em quanto os Indios não tiverem capacidade para se governarem, hum Director, que nomeará o Governador, e Capitão General do Estado, o qual deve ser dotado de bons costumes, zelo, prudencia, verdade, sciencia da lingua, e de todos os mais requisitos necessarios para poder dirigir com acerto os referidos Indios debaixo das ordens, e determinações seguintes, que inviolavelmente se observarão em quanto Sua Magestade o houver assim por bem, e não mandar o contrario. (Alvará de 26/07/1596, *apud* CUNHA, 2009, p. 118, grifos nossos).

Nos documentos do período colonial, a liberdade era, portanto, condicionada à civilidade, civilidade esta que só podia ser provida por meio de processos educacionais. Nesse sentido, um dos objetivos da catequização era aliciar os indígenas aldeados, ou seja, aqueles que viviam em pequenos povoados e eram livres, bem como senhores de suas terras e

passíveis de serem requisitados para trabalharem, mediante pagamento de salário, devendo ser muito bem tratados. Saliente-se que eles eram convocados para lutarem em favor da coroa nas guerras movidas pelos portugueses contra os índios hostis e estrangeiros (CUNHA, 2009).

O outro objetivo da catequese era a conversão dos índios à fé cristã católica e, nesse processo, os jesuítas acabavam por aproximar-se deles e por transformá-los em escravos. Porém, isto não se dava sem a resistência de algumas nações, produzindo-se assim a chamada “guerra justa”, (CUNHA, 2009, p. 123), cuja justiça consistia em legitimar o assassinato de quem não aceitava a fé cristã.

Em síntese, a catequização consistia num modelo de conversão dos gentios, edificado sobre três pilares: a educação, a imposição da fé cristã e o aldeamento. Em última análise, ela consistia num processo violento de aculturação, com negação dos modos de ser, dos costumes, dos hábitos indígenas e ainda com a imposição dos costumes europeus, como a língua, as vestimentas, o trabalho, etc.

Cunha (2009) descreve a diferença entre os índios livres, os aldeados e os aliados, na medida em que eram livres e para trabalharem deviam receber salário. Com o tempo, houve a transferência da função da administração dos jesuítas para os “capitães de aldeia”. Desde então, os índios só seriam aptos para o cargo de “capitães de aldeia” quando se transformassem em “índios de pazes”, trazidos de suas aldeias para junto das povoações portuguesas, tendo sido catequizados e civilizados.

Enfim, os indígenas eram destituídos da liberdade, da terra onde plantavam, de sua cultura, e eram ajustados ao modo de vida ocidental cristão. A eles era imposta a tarefa de abastecimento dos povoados portugueses, o que não se efetivava sem resistência. E, mediante tais resistências, dificuldades e limitações para a exploração da mão de obra escrava indígena, a partir do século XVI, instituiu-se uma política de escravização de povos africanos e sua transferência para a colônia.

Entre 1550-1856, vieram para a América cerca de 11 milhões de africanos e, dentre eles, cerca de 44% (aproximadamente cinco milhões) adentraram o Brasil (ALENCASTRO, 2010).

A Bula, publicada em 1452, pelo papa Nicolau V, que concedeu a Afonso V, entre outros direitos, o de escravizar habitantes de todos os territórios africanos, a sul do Cabo Bojador, em 18 de junho de 1452, o Papa afirma:

(...) outorgamos por estes documentos presentes, com a nossa Autoridade Apostólica, permissão plena e livre para invadir, buscar, capturar e subjugar sarracenos e pagãos e outros infiéis e inimigos de Cristo onde quer que se encontrem, assim como os seus reinos, ducados, condados, principados, e outros bens [...] e para reduzir as suas pessoas à escravidão perpétua.

(...) nós lhe concedemos, por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo. (*BULA DUM DIVERSAS*, 1452 apud DE OLIVEIRA, 2015).

Tal legislação canônica fundamentou a legalização do trabalho escravo pelos reis católicos de Portugal e Espanha e a consequência disto foi a escravização e a proibição da alfabetização de negros escravizados no Brasil.

Contudo, o desenvolvimento das forças produtivas colocou uma imperiosa necessidade de treinamento dos escravizados negros para aumentar a produtividade no trabalho, especialmente nas novas vilas e cidades. Neste processo, houve iniciativas clandestinas de senhores para a alfabetização de seus negros:

[...] voltando-se para a Corte, notou que, desde a chegada da Família Real, com o crescimento urbano e as novas oportunidades de negócio, os pequenos proprietários tiveram interesse em especializar seus escravos em determinadas tarefas, porque, através delas, podiam aumentar as rendas em função do seu trabalho. Refere-se, inclusive, a escolas especializadas no treinamento de escravos, que lhes ofereciam, além das habilidades específicas ao ofício, a iniciação na leitura, na escrita e na contagem. (SILVA, 2000, p. 105).

Devido à política proibitiva de alfabetização de negros, o surgimento de intelectuais e de profissionais brasileiros, de origem africana, deu-se tardiamente, no século XVIII, com exceções à população negra analfabeta.

Há toda uma intelectualidade negra que se forma no fim do século XVIII e no início do século XIX, integrada por figuras como o jurista Antonio Pereira Rebouças e o político Francisco Jê de Acaiaba Montezuma, o Visconde de Jequitinhonha. São filhos e netos de escravos que se afastaram do cativeiro, ascenderam socialmente e ocuparam cargos em áreas que vão da medicina até o jornalismo e a política. (GODOY, 2016, p.80).

A Constituição de 1824 e o Ato adicional de 1834 conferiram às províncias o direito de legislar, sobre a instrução pública, nos níveis do Ensino Primário e Secundário, sendo

legado ao poder central o Ensino Superior e a única escola fundada em 1837 e mantida pela corte: o Colégio de Pedro II, que se constituiu em modelo para as províncias, cuja organização do trabalho escolar foi inspirada no *Lycée Français*, oferecendo um currículo clássico, com o objetivo principal de preparar as elites para o governo da colônia.

Na lei de 15 de outubro de 1827 estabeleceu-se a criação de escolas primárias para a população, para meninas e para meninos, nas vilas mais populosas, de modo que vários logradouros menos populosos permaneceram por muito tempo sem uma escola (HORTA, 1998). No âmbito do ensino privado, havia uma rede de escolas majoritariamente de ensino secundário, fundadas por congregações e ordens religiosas femininas e masculinas, com professores para as classes de meninos e professoras para as classes de meninas.

Conforme Mota (2009), com a vinda da família Real para o Brasil, as políticas educacionais priorizaram a criação de cursos superiores, a fim de atenderem aos interesses da classe dominante da época, de formação dos futuros governantes. Por isso, a escolarização dos negros ocorreu de modo muito precário, assim como a dos indígenas e dos trabalhadores livres brancos, pois as escolas primárias eram de responsabilidade das províncias.

Para Greive Veiga (2008), observa-se certo espanto dos historiadores quanto ao fato de haver negros que soubessem ler, escrever e/ou contar, no período entre o século XVI e o XIX, durante os quatro séculos de escravização do povo negro, demandando mais pesquisas sobre sua leitura e seu letramento, assim como a leitura e o letramento da mulher e do trabalhador branco, pauperizado na sociedade imperial brasileira, levando-se em consideração três constatações: a presença reiterada do discurso da missão civilizadora da escola, por parte das elites governamentais; as precárias condições de funcionamento das escolas públicas de maneira geral; e o alto índice de analfabetismo em fins do século XIX. De acordo com Schwartz (1998), o recenseamento de 1872 indicou que 84% da população brasileira eram de analfabetos.

O ensino para as meninas das elites dava-se em colégios confessionais e a elas eram ensinadas a leitura, a escrita e as noções básicas da matemática. Geralmente, elas aprendiam, também, piano e francês, ministrados em suas próprias casas, por preceptores, ou em escolas religiosas (PRIORE, 2002).

Em 1834, as assembleias das províncias receberam a incumbência de estabelecer e regular o Ensino Público Primário, bem como a regulamentação do Ensino Superior, do governo central. Durante o Império, a educação primária, fora da capital, era responsabilidade das províncias, que contavam com poucos recursos financeiros, o que contrastava com as políticas de educação mais centralizadas, que predominavam na maioria dos países da época.

(PILETTI, 2006). A consequência disto foi o desenvolvimento de escolas primárias e secundárias particulares, nas cidades brasileiras, convivendo com o Ensino Público, desde muito cedo no país.

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Colégio Pedro II, onde funcionava o Seminário de São Joaquim. O Colégio Pedro II fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. Foram também criados nessa época colégios religiosos e alguns cursos de magistério em nível secundário, exclusivamente masculinos. O colégio de Pedro II era frequentado pela aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Por este motivo, era considerado uma escola modelo para as demais no país. (NASCIMENTO, 2008. p. 2).

Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, o que possibilitou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática neutralizadora das tensões sociais. (NASCIMENTO, 2008. p. 3).

Como a educação básica tinha ficado sob responsabilidade das províncias, através do Ato Adicional de 1834, cada uma delas orientou, ao seu modo, as suas próprias políticas educacionais. “Com a Proclamação da República em 1889 e o consequente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados”. (SAVIANI, 2011, p. 165).

Desse modo, a experiência provincial que mais deu certo foi a que se processou em São Paulo. Caetano Campos e Rangel Pestana tomam a iniciativa de reformulação do ensino. A grande inovação dos grupos escolares de São Paulo, segundo Ferreira Jr. (2010, p. 55), foi o agrupamento num prédio só das quatro séries diferentes. Essa mudança deixou muito mais evidente o caráter de progressão no ensino, uma vez que ao completar uma série se passa para a outra seguinte, até completar o ciclo. Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889 – 1930) a educação tenha sido um monopólio das elites. Nessa época marcada pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país. Como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades. (FAUSTO, 1994, p. 281 – 282).

A Educação, nessa sociedade agrária e escravocrata, era uma prerrogativa daqueles a quem se outorgaram seus beneficiários por nascimento ou *status*, enquanto as populações mais oprimidas como os negros, os indígenas e os trabalhadores e trabalhadoras pobres tinham um acesso restrito à educação e em níveis que não ultrapassavam o conhecimento das primeiras letras, sendo isto um fator imediato de produção de contingentes de analfabetos, que gerou o analfabetismo das populações oprimidas e que persiste até os dias atuais.

O Censo de 1872 revelou que o Brasil tinha 9.930.478 habitantes, sendo 5.123.869 homens e 4.806.609 mulheres. Dentre eles, 38,3% eram pardos, 38,1% eram brancos e 19,7%, negros; os índios perfaziam 3,9% desse total. Na população livre, 23,4% dos homens e 13,4% das mulheres foram considerados alfabetizados.

Na capital do Império, o Rio de Janeiro, 41,2% da população masculina e 29,3% da feminina eram alfabetizados. A população total era de mais de 275 mil habitantes, e dentre eles, 6.589 meninos e 4.872 meninas frequentavam as 72 escolas primárias públicas, bem como as 99 escolas particulares em 1873.

Como informou um inspetor geral da instrução primária e secundária do município da Corte, em 1874, que “[...] entre nós, em regra geral, o rico paga a um mestre, que vem dar em casa o primeiro ensino a seu filho; o remediado manda os filhos para o colégio particular onde recebem a instrução primária e secundária, e o pobre, esse é que se utiliza da escola pública.” (BRASIL, 1874, p. 39).

1.2 A República Velha: alfabetizar para ampliar o colégio eleitoral.

A Constituição de 1891 manteve o sufrágio universal amplo, uma vez que se constituíam em eleitores os cidadãos maiores de vinte e um anos, que se alistassem na forma da lei (BRASIL, 1891). Uma vez limitada à competência legislativa da União, no assunto, a “regular as condições do processo da eleição para os cargos federais [...]”, ficaram os Estados com a faculdade de legislar sobre as eleições estaduais e municipais (LEAL, 1997). A lei excluía as mulheres, os mendigos, os analfabetos, os praças de pré (soldados e cabos), além de religiosos, que tinham que renunciar a sua liberdade individual, como os franciscanos, os dominicanos etc., conforme o artigo constitucional nº 70 (BRASIL, 1891).

Piletti (2006) aponta que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário, sustentado pela mão de obra escrava, que perdurou até 1888, sendo fortalecido pela

concentração do poder político, nas mãos da oligarquia rural, o que teve como consequência a atribuição, às províncias, da responsabilidade sobre o financiamento da educação elementar.

Na conjuntura da passagem do século XIX para o século XX, no Brasil, as políticas de aumento dos contingentes de cidadãos alfabetizados tornaram-se importantes para a eleição dos quadros da burguesia para ocupar o aparelho do Estado, cumprindo um papel eficiente na difusão das ideologias burguesas, do ponto de vista imediato, como plataforma eleitoral e, do ponto de vista imediato, a promessa dos candidatos da burguesia de provimento de uma educação mais democratizada.

A não priorização do ensino elementar, pelo governo central, somada à falta de um financiamento da educação mais consistente, no âmbito das províncias, provocava um atraso na democratização da instrução, e, em especial, a estagnação da Educação de Adultos. Assim, no Império e na 1ª República predominava o analfabetismo na maioria da população. Por força do Decreto 10.198, de 1913, foram criadas escolas para instrução elementar de soldados analfabetos; porém, essa ação não ajudou muito na regressão do quadro do analfabetismo nacional.

No início do século XX, a Lei Rocha Vaz, na forma do Decreto Nº 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925, criou várias escolas noturnas que, pela primeira vez, tentou ordenar um acordo entre o que se fazia nos Estados e o que se fazia na União, pelo menos quanto à promoção da educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados para ingresso no ensino superior (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 25).

Na Primeira República (1889-1930), permaneceu a nefasta política da descentralização das responsabilidades sobre a educação elementar, que foi um fator de reprodução do analfabetismo no período anterior, pois:

A descentralização escolar, definida em 1834, foi reafirmada na Constituição de 1891, apesar de fartas e antigas denúncias, dos extensos diagnósticos e das estatísticas que revelaram o desastre que essa situação representa para o ensino elementar. Permaneceu como responsabilidade específica agora dos estados manter e legislar sobre a instrução pública elementar. (XAVIER, 1994, p. 105).

Nesse sentido, o Ato Adicional de 1834, lei que reformou a Constituição de 1824, constituiu-se numa reafirmação daquela tendência à descentralização das políticas de instrução no Brasil. O Ato ratificou mais uma vez a transferência da responsabilidade sobre a

expansão do número de escolas para as províncias, delegando-lhes a prerrogativa de legislar e, por conseguinte, “[...] a obrigação de manter o ensino primário e secundário, ficando o governo central com a competência normativa apenas nas escolas da capital do Império e sobre o ensino superior” (REZENDE PINTO, 2000, p.50).

Para Cano (2012), a década até 1930 no Brasil foi muito rica,

Na década de 1920/1930, a agricultura do café e dos demais produtos continuou a ter forte expansão de área e de produção, diversificando-a ainda mais. Quer a nível privado ou ao do Estado, foi grande a introjeção de máquinas, insumos mais modernos e pesquisa científica, mostrando os dados oficiais que São Paulo contava nesse período, com a produção rural mais avançada do país: o Censo de 1920 mostrava que o peso da agricultura paulista no total nacional já era de 21% se excluído (em ambas) o café, ou de 25% se incluída (em ambas) a cafeicultura. O esforço de pesquisa do governo estadual, no cultivo, seleção e classificação – particularmente no caso do algodão e da cana de açúcar – prepararia essa agricultura para um novo salto qualitativo na década seguinte, a despeito da profundidade da “Crise de 29”. (CANO, 2012. p.910).

O café, a indústria e o próprio crescimento populacional urbano exigiram uma correspondente ampliação dos serviços. Os bancos nacionais, minoritários no início do século, tiveram grande expansão, passando a dominar no final do período três quartos do movimento bancário de então. Essa expansão do sistema bancário e a maior disseminação de suas relações com o Estado, a economia e a sociedade, impuseram também sua crescente institucionalização e regularização já no início da década. (CANO, 2012. p.910).

Com a “Crise de 1929”, que foi a quebra da Bolsa de Nova Iorque, na qual os Estados Unidos eram responsáveis em média por 42% da produção mundial, e desde meados de 1928, já era sentido a especulação financeira, segundo Vicentino, C., & Dorigo, G. (2008. P. 449-451), que chegou ao seu auge em 24 de outubro de 1929, a qual abalou o mundo todo, inclusive o Brasil.

No Brasil no governo de Washington Luís, os efeitos foram sentidos no preço do café, principal produto de exportação do país, segundo Vicentino, C., & Dorigo, G. (2008. P. 443-444).

Não é demais lembrar que o último governo da Antiga República atravessou 1929 e 1930, em plena crise interna e externa, exercendo uma ortodoxa política econômica e tentando manter a conversibilidade da moeda nacional. Isto, evidentemente, aprofundou a crise, esgotou em absoluto nossas reservas

de divisas e intensificou os conflitos políticos já aquecidos pelas sequelas das eleições de março de 1930. (CANO, 2012. p.911).

A partir de 1930, momento em que a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e de concentração populacional nos centros urbanos, a educação de adultos tornou-se estratégica para a constituição de um eleitorado mais amplo e pela produção de sujeitos alfabetizados, pois os únicos a votarem eram os homens maiores de 21anos e alfabetizados. (MOTA, 2009).

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. É o primeiro período da história em que a educação é organizada à base de um sistema nacional. O seu primeiro ministro foi Francisco Campos, que efetivou uma série de decretos, mudanças que ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos. Esta abarcou, inclusive, o Decreto nº. 19850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação.

Em 1931, foi criado o IDORT - Instituto De Organização Racional do Trabalho - foi fundado em 23 de junho de 1931 como resposta à crise econômica de 1929 que, iniciada nos Estados Unidos, teve efeitos sobre vários países, entre eles o Brasil. E a resposta proposta pelo IDORT era – e ainda é – Conhecimento e Gestão: antecipando-se ao que, no final do século XX, seria conhecido como a revolução da produtividade, o IDORT foi criado com o intuito de disseminar uma organização científica do trabalho. Tal conceito já englobava premissas muito atuais, como qualidade do ambiente do trabalho e das interrelações profissionais, lazer e família dos trabalhadores.

Destacamos agora o papel estratégico e fundamental de Roberto Mange para desenvolver as experiências racionais na formação dos trabalhadores. Não se trata de um intelectual qualquer, mas de uma liderança do movimento pela administração científica do trabalho, portanto taylorizado, que tinha trânsito com diversos representantes da burguesia industrial brasileira e do pensamento educacional. Mangen era amigo de Lourenço Filho, de Fernando Azevedo e de Anísio Teixeira, os organizadores do Manifesto dos Pioneiros. Lourenço Filho desenvolve experiências de educação profissional com Mange. Azevedo convida-o para participar do documento conhecido como Inquérito Educacional de Fernando de Azevedo, realizado em 1926. (Batista, 2015. p. 36).

Nessa conjuntura de urbanização, as organizações oficiais e os movimentos sociais empenharam-se na luta contra o analfabetismo, considerando-o um mal nacional, responsável pelo entrave do progresso do país. A alfabetização dos cidadãos, habilitando-os para que se tornassem eleitores, como requisito necessário à participação política, tornou-se estratégia para garantir a manutenção dos privilégios das classes detentoras do poder político, econômico e social, desde os meados da década de 1940. (PEREIRA, 2008).

O movimento em prol de mudanças na educação teve na Associação Brasileira de Educação (ABE) representatividade e divulgação. Debates foram realizados de maneira a culminar na publicação do Manifesto em 1932 e em discussões em torno do projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional. A ABE realizou diversas conferências nacionais sobre a educação, sendo a primeira ocorrida em 1927 na cidade de Curitiba. A IV e V conferência desencadeou questões para a redação do Manifesto de 1932, foram debatidos assuntos importantes como a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade do ensino, a co-educação e o plano nacional de ensino. (ROMANELLI, 1978).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi direcionado ao povo e ao governo em março de 1932. Redigido por Fernando de Azevedo, que também escreveu a Introdução ao Manifesto, e subscrito por 25 intelectuais, totalizando 26 educadores a assinarem o documento em campanha pela educação nacional.

A partir de 1932, o voto passou a ser obrigatório aos maiores de 18 anos, de ambos os sexos, porém na eleição de 1934, o voto foi indireto. A exigência da alfabetização, para o exercício do voto, fundamentava-se naquela associação entre a ignorância e a condição de primitividade, que viria a justificar a tutela estatal sobre os iletrados, desde a colonização e a catequização dos povos originários, perpetuando-se como ideologia.

O adulto analfabeto era visto como um incapaz e despreparado para a participação política, sendo submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, por isso, votar ou ser votado. (CUNHA, 1999).

Em 24 de fevereiro de 1932, aprovou-se o decreto nº21,076, que instituiu o voto feminino, estabelecendo 21 anos como idade mínima para ser eleitor e dando segurança efetiva para o sufrágio universal; porém, os analfabetos ainda não podiam votar, conforme (LEAL, 1997). Contudo, as mulheres só vieram a votar em 1946, para a eleição de Eurico Gaspar Dutra, pois, no período de 1937 a 1945, o Brasil era governado sob uma ditadura civil, a de Getúlio Vargas, que suspendeu os pleitos.

A discriminação existente, no que se refere aos menos favorecidos, era tão grande, que na “Constituição de 1937 (Art. 129) se diz que o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas. É, pois, uma discriminação declarada em lei” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 164).

A Educação de Adultos ganha destaque em 1945, ano que marcou o fim da ditadura do Estado Novo. Nesse momento, as recém-fundadas Organização das Nações Unidas (ONU) e

a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fizeram apelos ao desenvolvimento da Educação de Adultos. (MOTA, 2009).

A CEAA foi consequência da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que aparece no Decreto nº. 19.513, de 1945, determinando a aplicação de 25% por cento dos recursos do auxílio federal à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1947, sob a direção de Lourenço Filho, desencadeou-se a campanha de Educação de Adultos, que propunha cursos de alfabetização em três meses, bem como o curso primário com dois períodos de sete meses. Nesse mesmo ano, foram criadas várias escolas de Ensino Supletivo, com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). (MOTA, 2009).

Identifica-se então uma contradição que foi impulsionadora das políticas de EJA: ao mesmo tempo em que havia uma necessidade de ampliação do colégio eleitoral, naquele momento de urbanização e de industrialização do país, como forma de oferecer aos trabalhadores a possibilidade de participação social e política, de forma ordenada, controlada pelo Estado, dentro dos limites da institucionalidade burguesa, o voto permanecia restrito aos alfabetizados que constituíam, ainda, a minoria da população.

O voto foi estendido a todos os brasileiros e brasileiras alfabetizados, com mais de 18 anos. Os analfabetos, que perfaziam quase 60% dos habitantes em 1950, continuaram alijados, assim como os soldados. Ainda que a porcentagem de votantes nas eleições presidenciais tenha crescido, as cifras continuavam modestas: 13,4% da população em 1945; 15,9% em 1950 e 18% dez anos depois. (CARVALHO, 2001, p.146).

Nesse período são estabelecidas as condições para o desenvolvimento de programas independentes, para educação da pessoa adulta (MOTA, 2009), dando-se início a uma campanha nacional de massa, em prol da Educação de Adultos, pois era urgente integrar os povos em busca de paz e democracia, bem como aumentar as bases eleitorais, alfabetizando e, assim, habilitando os cidadãos para a votação e, ao mesmo tempo, respondendo aos apelos dos organismos internacionais - ONU e UNESCO. Saliente-se que a EJA se inseria no rol das políticas nacionais desenvolvimentistas, no período pós Segunda Guerra Mundial. Os governos brasileiros de então buscaram incrementar políticas de desenvolvimento, que visassem garantir os meios de integração dos trabalhadores à nova ordem econômica mundial,

que começava a se desenhar, após a morte de Getúlio Vargas, em 1954, modalidade que se implantou sob o governo de Café Filho, alcançando, com Juscelino Kubitschek de Oliveira, seu maior desenvolvimento. (GOMES, 2006).

A campanha foi lançada em clima de euforia, no intuito de levar a alfabetização a grandes contingentes da população brasileira. As primeiras atividades foram desenvolvidas segundo o plano de Ensino Supletivo, elaborado pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA). Estava prevista a abertura de 10.000 classes e 500.000 matrículas em todo o país, no primeiro ano, sendo que, no decorrer dos anos seguintes, o número de salas de aulas deveria aumentar gradualmente, atingindo, em 1948, 14.110; em 1949, 15.204; e em 1950, 16.500 (BEISIEGEL, 1974). Essas salas foram distribuídas segundo critérios que condicionavam a liberação de recursos, conforme a necessidade educacional das comunidades, e estiveram presentes em várias regiões do país. De acordo com Beisiegel (1974), as regiões que receberam o maior número de classes, em 1947, foram: Bahia (1.600); Minas Gerais (1.500); e São Paulo (1.000).

Essa onda de mobilizações populares e campanhas de alfabetização estavam estritamente relacionadas aos embates eleitorais e ao processo de industrialização, na medida em que “o direito ao voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (SAVIANI, 2008, p. 316).

1.3 Ditadura Militar: A formação elementar da classe trabalhadora como resposta às demandas da industrialização.

No entanto, a campanha de alfabetização de adultos de 1947 fracassara, mas a educação para adultos permaneceu na Rede de Ensino Supletivo, sendo financiada com recursos dos Estados e dos Municípios. Tal Campanha de Educação de Adultos foi alvo de muitas críticas, devido às precárias condições de funcionamento dos cursos, à baixa frequência e ao pouco aproveitamento dos alunos, à má remuneração e à desqualificação dos professores, à inadequação do programa e do material didático, destinado ao alunado, bem como à superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para aprender. Até o final da década de 1950, a campanha não obteve bons resultados em diversas regiões do país, sobretudo na zona rural (MOTA, 2009).

Em meados de 1947, no Recife, Paulo Freire, que posteriormente se tornou um dos mais importantes autores na temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, começa a desenvolver sua trajetória como educador, aprofundando sua experiência teórica e prática referente à temática da educação dos oprimidos e, mais especificamente, a Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um dos mais importantes autores nesse tema.

Até a década de 1960 não existia uma política de formação de professores alfabetizadores, especializados para trabalhar com esses adultos, e o ensino oferecido utilizava-se dos mesmos métodos da alfabetização infantil. No âmbito das políticas educacionais brasileiras, não havia, portanto, uma reflexão sobre as metodologias específicas para a Educação de Jovens e Adultos, inaugurada com os estudos de Paulo Freire.

Embora jamais tenha criado um método novo de alfabetização, Freire foi pioneiro ao propor novas orientações pedagógicas, para a alfabetização de adultos, na forma de Educação Popular, articulada à ação política, junto aos grupos populares, intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à Igreja Católica e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e sua importância reside no fato de chamar a atenção para a necessidade de uma organização do trabalho escolar, voltada às demandas específicas dos adultos das classes oprimidas, desenvolvendo-lhes recursos para uma leitura crítica do mundo. Paulo Freire politizou a alfabetização ao propor o uso de palavras geradoras, com significado social e sentido pessoal para os alunos, emergentes de seu contexto cotidiano, debatidas e refletidas no coletivo da sala de aula, antes do aprendizado de sua grafia, de modo que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica das palavras doadas pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que revelavam a realidade, agora pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um espaço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989a, p. 30).

Além disso, o autor ora citado fomentou um Movimento de Cultura Popular (MCP) nacional, a partir de 1960. O trabalho bem-sucedido com a alfabetização de adultos, em Recife, levou seu nome para o âmbito nacional e internacional, em 1963, tendo sido designado para presidir tanto a Comissão Nacional de Cultura Popular, como a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, entre 1963 e início de 1964 (GONZALEZ, 2011, p.47).

Desde os seus primeiros escritos, Freire foi elaborando sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, quer construindo o cenário para a compreensão da prática docente. Em suas obras das décadas de 1980 e 1990, aprofundou núcleos temáticos específicos, relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores, havendo várias publicações em que o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores. (Freire, 1987, 1993a, b, 1996, 2001).

Assim, ele propõe um método de alfabetização de adultos em fases, de modo a considerar suas especificidades, como ponto de partida, e respeitando-os como sujeitos de sua própria aprendizagem, quais sejam:

1º Momento: Investigação Temática – Pesquisa Sociológica: investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (Estudo da Realidade), tema gerador.

2º Momento: Tematização: seleção dos temas geradores e palavras geradoras, seleção das palavras geradoras.

3º Momento: Problematização: busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica.

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que deverá obedecer a três critérios básicos: a) Elas devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos. b) Elas devem ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc... c) Elas devem ser selecionadas de maneira que sua sequência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas. (FEITOSA, 1999).

Esse educador, ao mesmo tempo em que aplica o método de alfabetização da análise e da síntese, disponível no Brasil, naquele momento, avança ao propor um debate politizado dos temas geradores. Ainda que ele conservasse na alfabetização a dicotomia entre a politização dos conteúdos e a abordagem mais técnica e mecânica na forma de alfabetização, consideramos sua proposta progressiva para a formação com vistas à participação política e social dos oprimidos, dentro dos limites da cidadania burguesa. O desafio proposto por Freire foi conceber a alfabetização de adultos que proporcionasse também uma conscientização sobre os problemas do Brasil (FREIRE, 1991).

Segundo Cunha (1999) e Xavier (1999), a retração dos movimentos de educação de base e de alfabetização de adultos, após as mudanças políticas de 1964, criou um vácuo

político-educacional que o novo regime se apressou em preencher. Logo após a repressão dos movimentos populares, na conjuntura da ditadura civil militar, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento da Cultura Popular (MCP) e outros que utilizavam, predominantemente, o método Paulo Freire para alfabetizar pessoas adultas, o Ministério da Educação propôs o MOBRAL, que se utilizava de alguns elementos da metodologia de Paulo Freire, mas de orientação ideológica compatível com o novo regime.

Em 1965, como parte do trabalho dos protestantes, oficializou-se a Cruzada de Ação Básica Cristã como um movimento de Educação de Jovens e Adultos, apoiada pelo governo, e sendo financiada com verba originária de um acordo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Esse trabalho foi apoiado pela Diretoria das Missões para o Mundo, através do subcomitê para a América Latina, em que: "O objetivo é capacitar o homem analfabeto-marginalizado, a ser participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento socioeconômico e receptor de seus bens." (SCOCUGLIA, 2003, p.79).

A presença de missionários norte-americanos, da igreja presbiteriana, propiciou o apoio financeiro da USAID à Cruzada ABC e, com esse apoio, atingiram outros estados do Nordeste, chegando também à Guanabara. Mas, na medida em que a Cruzada ABC crescia, perdia o ímpeto inicial, ficando cada vez mais claro, para o governo e para a USAID, que não era capaz de cumprir a função técnica e ideológica que dela se esperava: alfabetizar e irradiar ideologias que ratificassem o regime militar.

Mediante o fracasso das políticas de EJA, durante o período de 1964 a 1967, o Estado assumiu diretamente o controle da alfabetização de adultos. Pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e pelo Decreto ministerial 62.455/1968, foi criada uma fundação de direito público, com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja meta era alfabetizar 11,4 milhões de adultos, até 1971, e assim eliminar o analfabetismo no país, até 1975 (BRASIL, 1967).

A administração do MOBREAL foi dividida em três níveis: a parte central, as coordenações estaduais e as comissões municipais. As comissões reuniam funcionários das prefeituras, membros do clero e das associações voluntárias de serviço, as quais mobilizavam os analfabetos e os alfabetizadores, obtinham a cessão de salas e organizavam os cursos. Os cursos do MOBREAL funcionavam à noite, de preferência, aproveitando os prédios de escolas, templos, sindicatos e outras instituições. O MOBREAL central fazia convênios com as

comissões municipais, responsáveis pelo fornecimento de material didático, pela orientação técnica e pela disponibilização dos recursos para o pagamento dos alfabetizadores. (CUNHA, 2015, p. 82).

A concentração de esforços na faixa etária de 15 a 35 fora justificada por tratar-se de um contingente de trabalhadores urbanos, em idade produtiva que careciam de formação escolar, para uma atuação mais competente em um mercado de trabalho, que se edificava a partir da vinda de empresas subsidiárias para o Brasil, mercado este que tinha exigências próprias quanto ao perfil do trabalhador.

Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faz saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de quatro (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (BRASIL, 1967).

No primeiro parágrafo da lei, destacamos dois conceitos: alfabetização funcional e alfabetização continuada: a primeira diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, para fins específicos, como o trabalho, e a segunda, à prática na qual o desenvolvimento pessoal e o profissional dos trabalhadores são fundamentais para o aperfeiçoamento das habilidades, bem como para uma maior visão da realidade em que estão inseridos, visando à construção de conhecimentos.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que está acompanhada, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos (BRASIL, 1967).

Na lei, é estabelecido, prioritariamente, um prazo de 4 anos para a alfabetização das pessoas de até 30 anos, e outro, subsequente, para aquelas de mais de 30 anos.

Na concepção educacional do regime militar, os programas tinham como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar a eles oportunidades, através da educação, buscando, assim, para a população menos favorecida economicamente os benefícios da aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos, por meio da alfabetização funcional. Para isto, organizaram uma rede, que envolveu até mesmo a classe média: Art. 11. Os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e à educação continuada, tanto de adolescentes, como de adultos, constituir-se-ão um sistema geral, integrado ao Plano a que se refere o art. 3º. (BRASIL, 1967).

Conforme determinam os artigos 3º e 11º, da referida lei, o Estado já considerava o uso da Tecnologia da informação e da comunicação (TIC), que pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. O MOBRAL surge com estatuto de fundação autônoma e com identidade de pessoa jurídica, de direito público; sendo, portanto, um órgão oficial do governo, que concentra poderes para desenvolver a política oficial de EJA, sustentado por meio de parcerias entre o governo e a sociedade civil.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma **fundação**, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

Art. 5º O MOBRAL será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º.

Art. 6º O MOBRAL gozará de **autonomia administrativa e financeira** e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar.

Art. 7º O patrimônio da fundação será constituído: a) por dotações orçamentárias e subvenções da União; b) por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares; c) de rendas eventuais.

Art. 8º O titular do **Departamento Nacional de Educação** será o **Presidente** da Fundação.

Art. 9º O pessoal do MOBRAL será, pelo seu presidente, solicitado ao Serviço Público Federal.

Art. 10. O MOBRAL poderá celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado e seus reajustamentos. (BRASIL, 1967, grifos nossos).

O MOBRAL foi organizado de acordo com as orientações da UNESCO, que amparada na avaliação de um número significativo de experiências, levadas a efeito em diversos países, recomendava que os programas de alfabetização devessem ser funcionais, isto é, estarem vinculados à vida produtiva dos educandos. Recomendava-se, ainda, que a duração mínima desses programas fosse de oito meses e, depois desse período, deveriam ser desenvolvidos programas de continuação do processo educativo.

A atuação típica do MOBRAL desenvolveu-se através de quatro programas:

- 1) Alfabetização funcional, com cinco meses de duração e duas horas diárias de aulas, em postos onde os alunos eram escolarizados, sob a direção de monitores;
- 2) Educação integrada, com 12 meses de duração, posteriores à alfabetização, compreendendo as primeiras séries do ensino de primeiro grau;
- 3) Desenvolvimento comunitário, com dois meses de duração, com o objetivo de induzir os alunos a participarem de empreendimentos de interesse comum;
- 4) Atividades culturais, desenvolvidas segundo formas não-escolares, sem prazo determinado, pretendendo a ampliação do universo cultural da população atingida.

A partir de 1974, o MOBRAL passou a atender também pessoas de 9 a 14 anos, pela necessidade de aliviar a primeira série do Ensino Regular de Primeiro Grau, congestionada por excesso de alunos novos e repetentes.

Desde sua criação, em 1967, até o fim de 1977, as estatísticas sobre o MOBRAL indicavam terem sido alfabetizados 11,2 milhões de pessoas, fazendo baixar a taxa de analfabetos no país 33,7 para 14,2%. Contudo, esses dados têm sido questionados por outras agências governamentais. Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativo a 1976, apontam 24% de analfabetos, na população maior de dez anos, pouco abaixo da taxa encontrada em 1973, que foi de 28%.

O primeiro presidente da Fundação Mobral foi o capelão militar, Filipe Spotorno, substituído pelo banqueiro e economista, ministro da Fazenda, e depois do Planejamento, Mário Henrique Simonsen, que foi substituído por Arlindo Lopes Correia, engenheiro e antigo colaborador de Roberto Campos, no Ministério do Planejamento, desde 1964.

Durante a coordenação do Padre Spotorno, Arlindo Lopes Correia propôs uma política de descentralização da gestão do MOBRAL. Para este último, era interessante pensar que quem viesse a coordenar o MOBRAL, no município, estivesse imbuído do espírito de presidente do Movimento, de modo que “Ele recebia o material e o que derivaria do Movimento era tarefa dele” (BORGES, 2009. p. 78). Até então, Arlindo Lopes Correia não

pensava que seria convidado a presidir o MOBRAL, já que se via como um homem do planejamento, voltado aos estudos e pesquisas.

O grupo interministerial definiu que 30% dos recursos da Loteria Esportiva seriam aplicados no MOBRAL e 40% na Legião Brasileira de Assistência (LBA), gerida pela primeira dama Scylla Gaffrée Nogueira. Outra fonte de recursos financiadora dessa modalidade de ensino foi o desconto, não-obrigatório, no valor de 1%, a ser abatido no Imposto de Renda das empresas que entendiam ser importante destinar recursos para o MOBRAL. Devido à ampla adesão a tal contribuição facultativa, em 1974, João Paulo dos Reis Velloso, então Ministro do Planejamento, suspendeu a verba da Loteria Esportiva para financiar o MOBRAL.

Simonsen, Ministro da Fazenda durante o governo do Gal. Ernesto Geisel (período entre 16 de março de 1974 e 15 de março de 1979) decidiu aumentar o desconto das empresas de 1% para 2%. Durante o ano seguinte à supressão da verba da Loteria Esportiva Federal, como fonte de financiamento do MOBRAL, houve a necessidade de o governo tomar um empréstimo da Caixa Econômica Federal para dar suporte essa política. Depois, a verba de 2% de contribuição voluntária das empresas tornou-se a única fonte de financiamento da Alfabetização de Jovens e Adultos.

Tais recursos cobriam todas as despesas do MOBRAL, cuja sede ficava no Rio de Janeiro, bem como as das demais capitais. A verba mencionada era aplicada no pagamento de salários de mil supervisoras (uma para cada quatro municípios), no material didático, nos alfabetizadores, sendo também destinada aos monitores e aos funcionários.

O MOBRAL esteve presente em todos os municípios do Brasil e chegou a receber o investimento de 50 milhões de dólares ao ano. Em tal projeto, trabalharam mais de 150 mil alfabetizadores, atendendo cerca de cinco milhões de pessoas.

Nesse momento, os críticos já diagnosticavam que a política do MOBRAL não atingiria sua meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos, até 1971, objetivando a eliminação total do analfabetismo no país até 1975. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram significativas: apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização. Os outros problemas apontados pelos críticos referiam-se à inadequação dos métodos de alfabetização adotados.

1.4 Nova República: Educação de Jovens e Adultos como uma política de inclusão/exclusão.

A constituição histórica da EJA evidencia o seu papel no atendimento àqueles que não tiveram acesso à formação escolar na infância ou porque dela se evadiram para auxiliar sua família em seu processo de subsistência.

Como afirma Carvalho (2009, p. 79) “[...] mais que prever há que prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato [...]”.

Em março de 1985, houve a redemocratização, instituindo-se, assim, a chamada “Nova República”, sob o governo civil do então presidente José Sarney (1985-1990). No que tange à área educacional, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República promoveu a realização de um diagnóstico dos programas educativos em curso. No caso do ensino de jovens e adultos, houve um balanço positivo, em relação ao MOBRAL, por parte do governo, apesar das evidências de fracasso, perante as metas estabelecidas. Considerou-se que o fraco desempenho alcançado pelos programas de alfabetização de adultos era resultado, sobretudo, do fenômeno da regressão, devido ao desuso das técnicas de leitura e escrita.

Em 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamentou o Ensino Supletivo, cuja modalidade visava contemplar os jovens adultos, como proposta de reposição de escolaridade, na perspectiva da certificação por eliminação por disciplinas, como percurso escolar alternativo à frequência nos cursos regulares nas escolas de 1º e 2º graus. O capítulo IV, em seu Artigo 27, trata mais especificamente dos cursos profissionais e de sua validade.

Segundo o Parecer do Conselho Federal de Educação, nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972, bem como o documento “Política para o Ensino Supletivo”, tendo como relator Valnir Chagas, que atuou no Conselho Federal de Educação, de 1962 a 1976, era necessário, também, a ampliação da oferta de formação profissional, para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo”. (FRIEDRICH, 2010, p.398)

Ao analisar a EJA, nesse momento, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) enfatizam que: “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Ainda no primeiro semestre de 1985, a equipe técnica que atuava junto ao presidente Sarney desenvolveu um debate sobre o tipo de intervenção que o governo deveria adotar com relação ao MOBRAL, que era presidido pelo advogado Vicente de Paulo Barreto, nesse momento, substituto do engenheiro Cláudio Antônio Joaquim Moreira, no cargo desde o início de 1981, indicado pela ministra da Educação, Ester de Figueiredo Ferraz.

Para os educadores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os recursos da instituição deveriam ser transferidos para o Ensino Regular de Primeiro Grau, e o

Ensino Supletivo deveria ser incorporado às Redes Estaduais e Municipais, perdendo o caráter de campanha de emergência com que havia sido criado. (MOBRAL, 2009).

De acordo com tal orientação, o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, determinou a extinção da Fundação MOBRAL. Em seu lugar, criou-se a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ficou conhecida como fundação EDUCAR. Atuando de forma indireta e descentralizada, mediante convênios com secretarias estaduais e municipais de Educação e com instituições privadas, ou comunitárias, o órgão recém-criado atendeu, em 1986, 762.784 alunos, número considerado insuficiente, tendo em vista uma demanda, estimada pelo Núcleo de Políticas Públicas da Universidade de Campinas, de cerca de 20 milhões de indivíduos excluídos da escola, em todo o território nacional. Em março de 1987, a presidência da EDUCAR passou às mãos da pedagoga Leda Chaves. (MOBRAL, 2009).

A criação da EDUCAR redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Para Gadotti (1995), essa fundação já nasceu asfixiada, porque sua sustentação dependia da captação de recursos, junto à iniciativa privada. O autor defende que o MOBRAL deveria ter sido preservado, mesmo que fossem realizadas rupturas na concepção, mas se valendo da estrutura dele, aproveitando-se as experiências de alfabetização que estavam em curso.

No governo Sarney, a política educacional para EJA teve como diretriz a garantia de acesso ao Ensino Básico. No caso do Ensino Supletivo, a orientação era a de “[...] redimensionar as modalidades supletiva e especial [...]” (BRASIL, 1986, p. 65). Constando como um dos oito programas apresentados no plano, o Programa Ensino Supletivo previa a ampliação da oferta de cursos, com metodologias diversificadas, de modo a prevenir e a minimizar os efeitos da regressão ao analfabetismo.

Até 1985, quando foi promulgada a Emenda nº 25, à Constituição de 1967, os analfabetos não tinham o direito de votar.

O voto do analfabeto chegou a existir durante o período colonial e o Império, até ser abolido em 1881. Essa exclusão perdurou por todas as constituições do período republicano, muito embora tenha havido, ao longo de décadas e dos sucessivos regimes, diversas tentativas de restabelecer esse direito. Somente 104 anos depois da destituição dos analfabetos do direito ao voto, essa parcela considerável de brasileiros pôde voltar a exercer plenamente a sua cidadania, fazendo uso de seu direito de escolher seus governantes. (BRASIL, 1985, art. 147)

A primeira mudança que o voto do analfabeto trouxe para o sistema eleitoral brasileiro foi o uso de números, para identificar os candidatos, no lugar do nome, por extenso, na cédula eleitoral, de modo a facilitar a anotação dos candidatos escolhidos por cada eleitor.

Em 1996, foi usada no país, pela primeira vez, nas eleições municipais, a identificação de candidatos e partidos por numerais, o que acabou por servir de base para o advento do sistema da urna eletrônica.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a fundação EDUCAR organizaram, para o ano de 1990, o Ano Internacional de Alfabetização, quando foi criada uma comissão para a organização. Porém, essa comissão foi desarticulada e a fundação extinta pelo governo Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), em 1990, que não criou nenhuma outra instância que assumisse suas funções. (MOTA, 2009).

Em 1990, pouco depois da posse de Fernando Collor à presidência da República, a Fundação EDUCAR foi extinta, nos termos da Lei nº 8.209, de 12 de abril de 1990, ocorrendo, assim, a liquidação da instituição, encerrada em 25 de junho de 1991. (MOBRAL, 2009).

No ano de 1990, houve a primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, participaram os representantes de 157 países, contando com representantes do Brasil, sob o patrocínio de agências como a UNICEF, UNESCO e o Banco Mundial, sendo que o objetivo da conferência era referendar os objetivos do Consenso de Washington que aconteceu em 1989, que colocavam a cartilha neoliberal como pré-requisito necessário para a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica, e assim combater a degradação dos serviços educacionais, observada ao longo dos anos 1980. Segundo a UNESCO, à época, mais de 100 milhões de crianças (60% delas meninas) não tinham acesso ao Ensino Primário e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos.

A principal conclusão do encontro foi que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridades internacionais nos próximos dez anos. Ao fim do encontro, os países participantes assinaram um documento em que se comprometiam a desenvolver ações para atingir seis metas até 2000. (MENEZES, 2001).

A Declaração de Jomtien estabeleceu novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas às pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. (UNICEF, 1990).

Na parte que trata de seus objetivos e metas, os governos e organizações comprometeram-se a estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação, com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: 1) adotar medidas para a criação de um contexto político favorável; 2) delinear políticas para o

incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica; 3) definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e de informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; 4) mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais; 6) os parceiros internacionais poderiam prestar ajuda, mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória (1990-1991). (DE JOMTIEN, 1990).

Em 1993, na Conferência Mundial de Nova Délhi, os nove países em desenvolvimento e mais populosos do mundo (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) estabeleceram um plano específico que os ajudasse a cumprir as metas de Jomtien (CHAGAS, 1998, p.41).

De acordo com a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, a política mundial, para países pobres, era a de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, no Artigo 1º da Declaração de Jomtien (1990), e o esforço, de longo prazo, para a consecução de tal objetivo podia ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos os objetivos intermediários e medidos os progressos realizados por meio dos Planos Decenais.

Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, nos quais as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos, a ser realizado no período de 1993 a 2003, em cumprimento às resoluções da Conferência.

Até hoje a Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre Educação. De acordo com a Declaração: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (JONTIEM, 1990, p.2)

Em 1993, o governo brasileiro, sob a presidência de Itamar Franco, tentou implantar um Plano Decenal da Educação, com vistas ao cumprimento do acordo assinado em Jomtien e reafirmado em Nova Délhi:

O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Délhi (1993), num encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Lá o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Délhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta

pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. (MENEZES, 2001).

O Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir.

Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Mas para alguns pensadores, a aplicação do Plano Decenal de Educação, no governo do Presidente Itamar Franco, não chegou a ocorrer realmente, como afirma Saviani (1999, p.129):

Embora o referido “Plano Decenal de Educação para Todos” se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

A partir de 1995, assume o governo federal Fernando Henrique Cardoso. Nesse governo, os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Verifica-se, no movimento dessas normas, a incorporação pelo MEC dos eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial. Desse modo, as diretrizes passam a ressaltar o financiamento e a avaliação como a base da reforma educacional. Este deveria implementar mecanismos de controle de qualidade e aquele teria como o foco a definição de recursos dentro de critérios universalistas e explícitos (FRANÇA, 2005).

Em 1998, foi proposto outro Plano Decenal por parlamentares de oposição, sendo aprovado, em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação, com vigência para dez anos, e instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

O PNE, de 2001, sofreu mudanças com a Emenda Constitucional nº 59/2009, passando de uma disposição transitória, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para uma exigência constitucional, com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para seu financiamento. Os planos estaduais, distritais e municipais deveriam ser construídos e aprovados em consonância com o PNE.

A partir da Constituição de 1988, ficou estabelecido que a União aplicasse na manutenção e no desenvolvimento do ensino, no mínimo 18%, os Estados, o DF e os municípios, 25% da receita, receita esta resultante de impostos, incluindo a proveniente de transferências, bem como instituiu como direito público subjetivo a escolarização de pessoas na faixa etária entre os 7 e 14 anos e os adultos que não tiveram o Ensino Fundamental na idade própria. Mas a constituição de 1988 previa que 50% dos recursos fossem aplicados para a erradicação do analfabetismo, mas isso foi interrompido com a Emenda Constitucional nº 14 (FUNDEF).

Em 1996, elaborou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), com a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996, que em seu artigo 5º, parágrafo 6º, altera, na constituição, a aplicação de 50% dos recursos vinculados para erradicação do analfabetismo e veta a designação de jovens e adultos analfabetos como signatários do direito público e subjetivo à educação, retirando a obrigação do Estado de garantia de EJA para adultos.

O FUNDEF foi regulamentado pela lei 9424, de 24/12/1996 e não contemplou alunos de EJA, no Ensino Fundamental, uma vez que o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o uso desse fundo para o financiamento do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

As mudanças mais substanciais aparecem, contudo, no art. 5º da EC, que altera o art. 60, do Ato das Disposições Transitórias da Carta Magna em vigor. Este artigo, na forma original, estabelecia que, nos dez primeiros anos que se seguissem à promulgação da Constituição, o Poder Público deveria aplicar, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos destinados constitucionalmente à educação, para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Essa redação provocava pouco impacto sobre a estrutura dos gastos com

ensino dos Estados e Municípios que já aplicam a maioria de seus recursos no Ensino Fundamental.

A União assumiu as funções redistributiva e supletiva na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental, complementando os recursos financeiros nos estados, cujo FUNDEF não atingisse o valor do custo-aluno mínimo, definido nacionalmente. Os estados, além da garantia de oferta do Ensino Fundamental obrigatório, ficaram responsáveis pelo Ensino Médio e por suas Universidades Estaduais. Aos municípios coube a responsabilidade de sustentação do Ensino Fundamental em parceria com os governos estaduais. E os 60% da verba do FUNDEF deveriam ser aplicados no Ensino Fundamental, para alunos de 7 a 14 anos. (RAMOS; DI GIORGI, 2011).

Os municípios que tinham uma rede de Educação Infantil e que atendiam à Educação de Jovens e Adultos (EJA) não poderiam utilizar a verba do FUNDEF, nem para a Educação Infantil, nem para atender aos alunos da EJA do Ensino Fundamental. Como os Estados e os Municípios deveriam aplicar, no mínimo, 25% de um grupo de impostos e transferências para a Educação, sendo que 15% deveriam ser destinados ao FUNDEF, restava aos Estados aplicar 10%, no mínimo, para atender à Rede Estadual de Ensino Médio, prioritariamente, e profissional; aos municípios, restavam 10% para aplicação na Educação Infantil, prioritariamente, e no EJA. Assim, os municípios com arrecadações menores dispunham de pouca verba para investimentos em EJA, tornando-se cada vez mais dependentes das instituições da sociedade civil, no que concerne ao atendimento dos jovens e adultos não alfabetizados.

A lei 9.424/1996 foi revogada pela lei nº 11.494, de 2007, substituindo o FUNDEF por um outro mais abrangente, o FUNDEB, que consiste no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, que previa a aplicação de recursos a todo Ensino Básico, em todas as etapas e modalidades. Para tal, houve uma ampliação nas fontes de financiamento, em que se preservavam algumas características do FUNDEF, tais como:

- Natureza contábil do fundo;
- Contas únicas e específicas com repasses automáticos;
- Âmbito de cada estado, sem comunicação de recursos para além das fronteiras estaduais;
- Aplicação de diferentes ponderações para etapas e modalidades de ensino e tipos de estabelecimento;

- Controle social e acompanhamento exercido por conselhos nas três esferas federativas;
- Destinação das ações de manutenção e de desenvolvimento do ensino na educação básica (artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB);
- Possibilidade de retificação dos dados do censo por demanda dos entes federados;
- Complementação da União (ROSSINHOLI, 2010, p. 323-324).

O FUNDEB trouxe também algumas inovações, das quais destacamos as que impactaram positivamente no financiamento da EJA, quais sejam:

- todas as etapas da educação básica passaram a contar com um mecanismo de financiamento (a inclusão das creches não estava prevista na proposição enviada pelo Poder Executivo e ocorreu com a ampla mobilização da comunidade educacional, particularmente denominado movimento Fraldas Pintadas e do compromisso assumido pelo Congresso Nacional);
- cômputo das matrículas, para recebimento dos recursos do fundo, tendo como critério obrigatório o atendimento ao âmbito de atuação prioritária, isto é, à função própria (educação infantil e ensino fundamental, para os municípios, e ensino médio e ensino fundamental, para os estados). (ROSSINHOLI, 2010, p. 323,324).

Quanto às mudanças na EJA, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, destacamos que a nomenclatura Ensino Supletivo foi modificada para Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a idade mínima para a realização dos exames de suplência foi reduzida em relação à Lei 5.692/71: pessoas, com no mínimo 15 anos, poderiam fazer exames para eliminar disciplinas do Ensino Fundamental e aquelas, com no mínimo 18 anos, poderiam realizar exames para eliminar disciplinas do Ensino Médio.

Destacamos como mudança conceitual a substituição da denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, embora o corpo do texto da lei continuasse se referindo aos “cursos e exames supletivos” no artigo 38, perpetuando, portanto, a concepção de suplência, que é a de correção de fluxo escolar e de compensação, próprias do conceito de suplência.

Nos oito anos de mandato, as ações do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em relação à Educação de Jovens e Adultos privilegiaram o compartilhamento da responsabilidade com a sociedade civil, na forma de parcerias, para a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos.

Sua principal iniciativa foi à criação, em 1996, do Programa Alfabetização Solidária (PAS), uma proposta de parceria entre os três níveis de governo — o federal, o estadual e o municipal — e a sociedade, em suas diversas formas de organização e expressão. (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Em 1997, o PAS inicia a oferta do Ensino Público para jovens e adultos, contando com educadores populares para atuarem no Ensino Fundamental, prometendo alfabetizar, em cinco meses, os jovens e adultos das regiões norte e nordeste do país.

A proposta, semelhante ao que ocorrera no MOBREAL, tinha como diretiva a formação de turmas de alfabetização em municípios daquelas regiões para a erradicação do analfabetismo na população de 15 a 19 anos, pretendendo integrar ações para inclusão e continuidade dos estudos dos estudantes recém-instruídos, no âmbito da Educação Básica regular para jovens e adultos, na forma de cursos supletivos (MOTA, 2009).

O PAS estruturou-se como uma organização não governamental, com atuação reconhecida pela UNESCO, unindo-se a cinco tipos de parceiros: o MEC, o Conselho da Comunidade Solidária, as empresas, as universidades e as prefeituras, diferentemente da Fundação EDUCAR que fazia parte do Ministério da Educação (BONAMINO, 2003).

Em 1998, “[...] o Programa constituiu personalidade jurídica de sociedade civil sem fins lucrativos e passou a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária – AAPAS” (HADDAD, 2008, p. 37), mas ainda vinculado ao Governo Federal, que respondia pela maior parte dos recursos empregados.

Esse governo empreendeu, também, a Campanha “Adote um Aluno”, com o objetivo de constituir uma fonte de recurso de pessoas físicas e jurídicas para a manutenção do Programa (HADDAD, 2008).

Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA, pela articulação entre Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-MST, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para o Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, denominada, inicialmente, “Recomeço”, instituído em 2001, para apoiar, com recursos financeiros, estados das regiões Norte e Nordeste, além de municípios de microrregiões, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH inferior a 0,5), pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD) (HADDAD, 2008, p. 58).

Os não atendidos pelas ações governamentais foram socorridos por outros agentes sociais, como empresas e fundações empresariais, sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores etc., que realizaram cursos de alfabetização para os analfabetos e/ ou pouco escolarizados, para sua elevação na escolaridade nacional.

Em síntese, nos anos 1990, o Estado adotou as orientações da Conferência de Jomtien de (1990), privilegiando a Educação Básica de crianças de 7 a 14 anos. Essa afirmação consta do documento da reunião preparatória dos países da América do Sul e Caribe à V CONFINTEA (V Conferência Internacional de Educação de Adultos). Assim, as agências internacionais financiadoras da educação priorizavam políticas de atenção à Educação Primária Infantil, deixando a EJA em segundo plano. (NATH, 2004)

A partir de 2001, implantou-se o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos, cuja responsabilidade foi repassada aos municípios, havendo então a possibilidade de se receber recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma vez que o número de alunos de EJA, regularmente matriculados, passou a constar do Censo Escolar. (NATH, 2004).

Com isso, conseguimos notar que a EJA, como uma educação de qualidade ou democrática, sempre teve um papel secundário nas políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial, até os dias de hoje, não sendo uma educação emancipadora, mas uma educação que servisse à classe burguesa ou para catequizar, e assim servir à Igreja Católica ou aos governantes que vinham em nome do rei de Portugal.

Como afirma Carvalho (2004, p.329), “[...] nesse sentido, não se trata simplesmente de examinar qual seria o ‘verdadeiro conceito de qualidade de educação’ — ou de uma *educação democrática* —, mas de confrontar as alternativas em função de suas implicações morais e das práticas educacionais [...]” para que venha a ocorrer uma educação alinhada com a classe trabalhadora.

SEÇÃO 2: A EJA DURANTE OS GOVERNOS POPULARES - alfabetizar e preparar para o mercado de trabalho, simultaneamente.

No final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com o principal objetivo de construção de uma referência nacional de EJA, por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos, que se desenvolviam na vida cotidiana (família, trabalho, movimentos sociais, manifestações culturais, etc.). Com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2009, o ENCCEJA passou a ser realizado, visando à certificação do Ensino Fundamental, enquanto a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM.

O ENCCEJA é um exame gratuito e voluntário, servindo para conceder "certificados de conclusão do Ensino Fundamental" e "certificados de conclusão do Ensino Médio" para quem não teve oportunidade de concluir os estudos na idade escolar adequada e cujo serviço público é prestado aos residentes no Brasil, no Exterior, bem como para cidadãos privados de liberdade. As provas são aplicadas no mesmo dia (manhã e tarde) e a idade mínima para participar delas é de 15 anos completos até a data da realização das provas, para a etapa Fundamental, e 18, para a do Ensino Médio. (INEP, 2002, p.12)

A preparação para os exames pode dar-se por meio de estudos autodidatas, em escolas de Supletivo, públicas ou privadas. Sob o reconhecimento do Ministério da Educação, em todo o Território Nacional, o exame é aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), desde 2002, no recinto de unidades escolares. No exterior, os exames são realizados em consulados.

Do ponto de vista pedagógico, o ENCCEJA afere as competências, habilidades e saberes adquiridos nos processos escolares, que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

O exame do ENCCEJA é composto de quatro provas, sendo necessário obter-se 100 pontos por matéria, no mínimo. A escala de proficiência vai de 60 a 180 pontos; como são 30 questões por prova, cada questão vale 4 pontos. Para atingir 100 pontos por matéria, faz-se necessário acertar 10 questões das 30, em cada prova, ou seja, é necessário acertar 1/3 de cada

prova para habilitar-se em cada uma das 4, até obter-se uma nota igual ou superior a 5, em redação, de um total de 10 pontos.

No Brasil, com a instituição do novo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), desde 2017, o ENCCEJA Nacional passou a ser realizado, visando à certificação do Ensino Médio Nacional e do Exterior, pois o ENEM deixou de ter a função certificadora no ano já mencionado.

Os exames podem ser feitos mais de uma vez, até que o candidato consiga a aprovação para demonstrar proficiência nas matérias do currículo. O aluno pode, ainda, optar por prestar exames em todas as matérias num mesmo ano ou em anos diferentes.

Nos governos populares, no período de 2003 a 2014, as políticas de EJA foram orientadas por duas diretrizes: primeiramente a aproximação entre a alfabetização e a preparação para o trabalho, de forma mais imediata e pragmática, buscando a profissionalização dos alfabetizando, com vistas a aumentar sua empregabilidade; e, posteriormente, buscou-se aplicar a dinâmica da inclusão-exclusão, ao campo da EJA.

2.1 Da inclusão-exclusão à empregabilidade: ideologias que conformam a educação para o trabalho.

As políticas de EJA, no período colonial ou imperial do Brasil, visavam à cristianização e à catequização; na República Velha, o objetivo era alfabetizar para conseguir votantes. Entretanto, desde a década de 1930, tem havido uma preocupação com a preparação para o trabalho, preparação esta que, na conjuntura da Nova República, se constituía em fator de inclusão e de realização de justiça social, como requisito para a sustentação da democracia burguesa, que depende da existência do estatuto da cidadania, numa realidade em que:

[...] a destituição de direitos ocorre de maneira dúplice e em dois momentos da vida dos sujeitos. Dizemos que é dúplice, uma vez que eles são destituídos do direito à escolarização durante a infância, devido a sua condição de classe e às necessidades que dela decorrem, para ingressarem no mercado de trabalho sem direitos e com precariedade. Na vida adulta, é novamente, dúplice, pois a exigência de um determinado nível de escolarização, que eles não possuem, é uma barreira à participação em processos de recrutamento e seleção para empregos. (COSTA, 2005, p. 186).

A educação negada na infância contribui para a exclusão do trabalho com direitos, na medida em que se constitui num empecilho real para o ingresso no mercado de trabalho

formal. Contudo, a escolarização não é garantia de um futuro com trabalho com contrato, direitos, previdência e estabilidade. No modo de produção capitalista, a instabilidade é um fator tão primordial para a manutenção do preço baixo da força de trabalho, quanto a própria existência de um contingente de desempregados.

Enfim, observa-se no modo de produção capitalista uma dinâmica que inclui e exclui os trabalhadores mais pobres, tanto no mundo escolar, quanto no mundo do trabalho, conforme as necessidades do capital. No seio dessa dinâmica contraditória, de natureza econômica, que regula a participação social dos excluídos, reside uma outra, agora de natureza política, pois para a contenção das fraturas sociais é necessária a inclusão simbólica, no estatuto de cidadania, oferecida por meio do direito ao voto e aos direitos sociais, como a Educação. Em síntese:

[...] existe uma dialética da inclusão/exclusão, em que não existiria na sociedade democrática moderna uma forma definitiva de exclusão, mas processos excludentes em que os sujeitos são integrados a algumas formas de participação social e aliados de outras. Assim, as sociedades modernas, que rejeitam todas as formas de exclusão jurídica, comportam, ao mesmo tempo, a exclusão de fato. (COSTA, 2001, p.1)

A inclusão no estatuto de cidadãos com direito à Educação, realiza-se como concessão do Estado de oportunidades de formação para adquirir-se empregabilidade e competir por uma vaga no mercado de trabalho.

O Estado capitalista, ao mesmo tempo em que se insere de modo orgânico numa dinâmica na qual se produz um contingente de exército de mão-de-obra de reserva, ocupa-se em elaborar políticas públicas, visando credenciar esses trabalhadores para competirem no mercado de trabalho, com a promessa de que, por meio desses cursos, se tornarão empregáveis. (COSTA, 2009, p.327).

A autora assevera que tal política inclusiva não logrou êxito ao forjar novas soluções para os velhos problemas brasileiros, como aquele da má distribuição da renda, do desemprego e da pobreza, pois ocorre que as flutuações no mercado, bem como os movimentos de expansão e de retração do capital, exercem influência sobre a oferta de cursos de formação profissional, ao impor cada vez mais atribuições ao trabalhador, mas essa oferta de cursos de formação profissional não influencia o mercado.

Assim, a Educação no capitalismo passa a ser um mecanismo de exclusão, ou de inclusão-exclusão, ao prometer-se aos excluídos empregabilidade, certificação, como, por exemplo, o ENCCEJA, para que tenham requisitos mínimos para ingressar na competição

pelo emprego, de modo a possibilita-lhes tão somente oportunidades de inclusão no trabalho formal, por meio de políticas educacionais que certificam, mas não dão acesso ao conhecimento de fato.

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. KUENZER (2002, p.14-15)

Kuenzer (2002) atribui a esse processo uma “certificação vazia”, o que entendemos ser uma avaliação que se aplica a todas as políticas nacionais de EJA, desde aquelas que ofereciam somente a alfabetização, quanto as mais recentes, como MOBRAL, EDUCAR, ENCCEJA e cursos supletivos, com cargas horárias muito reduzidas e financiamento pífio, mediante a demanda e a carência de uma rede escolar e uma pedagogia própria. Ante o exposto, propostas de Centros Estaduais de Educação Básica para adultos são experiências que chamam a atenção para a possibilidade de uma organização do trabalho pedagógico que traga a promessa do acesso ao conhecimento.

2.2 As Políticas de Educação de Adultos nos governos populares do Novo Milênio no Brasil.

Por questões de recorte da pesquisa, optamos por não pormenorizar as peculiaridades dos governos presididos por quadros do Partido dos Trabalhadores; ao invés disso, optamos pela denominação geral de “governos populares”, como forma de diferenciação dos governos anteriores, tendo como referência que o Partido dos Trabalhadores é de base social operária. Para uma caracterização mais detalhada recomendamos (GODEIRO; SOARES, 2016).

Após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (doravante, Lula), em janeiro de 2003, o Ministério da Educação anunciou que a EJA seria prioridade no novo governo. Algumas medidas foram tomadas, então, pelo MEC, pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pela Secretaria-Geral da Presidência da República, quanto ao atendimento àqueles

aos quais foi negado o direito à educação, desde o início da história educacional brasileira. Bezerra (2003) relata que, o presidente Lula, em um dos seus primeiros discursos, destaca a importância da formação profissional para a construção da cidadania, por meio de iniciativas voltadas para a educação, seja ela de formação básica regular ou através da modalidade EJA.

A educação garante que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, a uma profissão. Eu digo isso porque foi graças a um curso técnico que fiz, na minha vida, em São Paulo, no SENAI, que me permitiu ter um emprego melhor, que me permitiu trabalhar numa empresa grande, que me permitiu ser dirigente sindical e que me permitiu virar presidente da República. Se a gente não permitir que essas crianças, que esses adolescentes, meninas e meninos, tenham acesso a uma formação profissional, eles nunca serão tratados como cidadãos e cidadãs de primeira classe. Nunca! (SILVA apud BEZERRA, 2017, p.1).

Saliente-se que no modo de produção capitalista a cidadania se refere à dotação, pelo Estado burguês, de garantir mínimas aos trabalhadores, que os tornem aptos à venda da força de trabalho. Por isso, desde a Revolução Francesa, a efetivação dos direitos sociais como requisito para o provimento, pelo Estado da condição de cidadão permanece como promessa não cumprida.

Percebe-se assim que Lula destaca a profissionalização como eixo estratégico, desde a escolarização fundamental, para ascensão de qualquer ser humano como cidadão/cidadã, na busca por conhecimento e melhorias de vida, seja a curto ou a longo prazo. Contudo, essa diretiva estava presente desde as políticas do governo anterior, no sentido de se planejar políticas de alfabetização e de profissionalização simultâneas, como ocorreu no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (doravante PLANFOR), criado pela resolução nº 126, de 23 outubro de 1996, resolução esta que tinha a finalidade de dar formação aos trabalhadores de diversas áreas, sendo que em seu artigo 3º, inciso 1º, se descreve:

I - as ações planejadas deverão estar articuladas e de acordo com o objetivo global do PLANFOR, integradas a uma política pública de trabalho e geração de renda, com o objetivo de garantir qualificação e requalificação profissional para o conjunto da PEA - População Economicamente Ativa, urbana e rural, de modo a propiciar sua permanência, inserção ou reinserção no mercado de trabalho, ampliando, também sua oportunidade de geração de renda, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade do emprego e da vida do trabalhador, bem assim para um melhor desempenho do setor produtivo. (BRASIL, 1996, p.1).

O PLANFOR foi elaborado como frente integrante das políticas públicas de emprego, articuladas ao programa do Seguro-desemprego, coordenado pelo MTE, e financiado com recursos do FAT. Implementado, efetivamente, a partir de 1996, o Plano foi uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, visando o desenvolvimento de competências e habilidades para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores [...].

Ao mesmo tempo, o Plano se propôs a colaborar com a modernização das relações de trabalho e com a implementação de uma política pública nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro. Essa dupla dimensão constitutiva do Plano na verdade se processou como uma só e apenas teoricamente pode ser dissociada. (CÊA, 2007, p. 1).

No final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, criou-se um programa de auxílio à EJA, denominado Programa Recomeço; o Programa Supletivo foi regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/ FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, tendo como base “a transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade”(BRASIL, 2001).

Porém, esse programa acabou sendo renomeado como “Fazendo Escola”, em 2003, no primeiro mandato de Lula. Depois, na Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, o “Fazendo Escola” sofreu reajustes, em seu artigo 2º, no que concerne à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros, em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no Ensino Fundamental público de jovens e adultos e a propiciar o atendimento educacional com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2006).

O governo Lula ampliou os programas do governo anterior, reafirmando as parcerias com as organizações da sociedade civil, empresas, instituições de Ensino Superior e pesquisa, governos municipais e estaduais, descentralização das políticas públicas, a fim de atender o alunado da Educação de Jovens e Adultos.

Visando à inclusão educacional, o governo federal lança, em 2003, o programa Brasil Alfabetizado, no ministério de Cristovam Buarque, posteriormente ampliado no ministério de Fernando Haddad, em 2007.

O programa instituído pelo Decreto 6.093/2007, e vigente, visa aumentar a escolarização de jovens e adultos e abolir o analfabetismo no Brasil, sob a coordenação do MEC, sendo financiado por meio de convênios de governos estaduais e municipais, com instituições de Alfabetização de Jovens e Adultos. Propõe-se, então, uma alfabetização, com projeto pedagógico e formação de alfabetizadores, sob responsabilidade das instituições parceiras. A ideia do Governo Federal consistia em aproveitar e incentivar experiências já existentes. (MOTA, 2009).

Para Catelli Junior (2014), a criação do Programa Brasil Alfabetizado previa, inicialmente, um movimento de mobilização de voluntários jovens e da sociedade civil, para alfabetizar, em pouco tempo, a população analfabeta, e contaria apenas com recursos federais, caracterizando-se, assim, como um Programa de Governo com poucos recursos, apontando que o insucesso do programa foi causado pela falta de recursos e os índices de evasão.

[...] além do baixo investimento, o que mais explicaria tal fracasso do programa, em seus primeiros anos? Relatório elaborado pelo Tribunal de Contas da União, em 2006, salienta que, com base em amostra pesquisada, conforme grande parte dos entrevistados, menos da metade dos inscritos concluíam o curso de alfabetização e, ainda, menos de 50% dos concluintes ingressam na EJA [...]. (CATELLI JR, 2014, p 100).

Concordamos, então, com a avaliação do autor de que um dos problemas que contribuíram para o insucesso do programa, naquele momento, foi o fato de o governo federal assumir a linha de demasiada dependência da sociedade civil para sua realização, uma vez que:

[...] “coloca que o êxito da continuidade do Programa Brasil Alfabetizado, consistia em contar com grupos da sociedade civil organizada, que se propõem montar as salas, ceder espaço e ministrar as aulas, sendo também agentes que atuam na localização e convite para os analfabetos se engajarem no programa”. (CATELLI JR, 2014, p. 100).

Segundo o site do MEC, criou-se, desde o primeiro mandato de Lula, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, com a missão de disseminar e de implementar conceitos, conteúdos e práticas de gestões organizadas, a partir do reconhecimento da diversidade, como patrimônio da sociedade brasileira, mobilizadora de

conquistas e avanços democráticos, os quais constroem uma sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2004).

Assim, a SECAD propunha programas e projetos para as especificidades de diferentes grupos de populações vulneráveis e oferecia uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo, agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, por meio dos programas Educação do Campo, da Educação Indígena, Quilombola, Brasil Alfabetizado, etc.

Soares (2010) aponta que nesse momento os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados em diferentes setores.

O ideário da inclusão foi traduzido em políticas públicas do Ministério da Educação, na escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, a qual ficou a cargo da Secretaria de Educação Especial – incorporada, em 2011, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em 2011, durante o segundo mandato do presidente Lula, houve a mudança de SECAD para SECADI, com a finalidade de uma efetivação, vista como necessária, que é a de passar a cuidar do eixo inclusão.

O MEC promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (BRASIL, 2011a, 2012; FERREIRA, 2014, p.102).

Desde o surgimento da SECADI, diversas iniciativas foram feitas para aumentar a escolaridade desse público, como se pode ver a seguir:

Quadro 1 - Política de educação profissional no governo Lula

Título do Projeto	Lei	Data	Descrição do projeto	População alvo
Escola de Fábrica	nº11.180	23/09/2005	Ampliar as possibilidades +de formação profissional	Estudantes de baixa renda
Saberes das Águas	nº11.180	23/09/2005	Barcos-escolas e rádios comunitárias devem reforçar o projeto-piloto	Alfabetização de pescadores
Saberes da Terra	nº11.180	23/09/2005	Qualificação profissional e escolarização	Jovens agricultores
Pescando Letras	nº11.180	23/09/2005	Atender á necessidade urgente de alfabetização	Pescadores e pescadoras profissionais e aquicultores/as familiares, jovens e /adultos
Integração da Educação profissional à Educação Básica na modalidade de EJA-PROEJA	Decreto nº 5.478 (PROEJA) e pelo Decreto nº 5.840 (EJA-PROEJA)	24/06/2005 (PROEJA) 13/07/2006 (EJA-PROEJA)	Educação profissional técnica de nível médio.	Jovens e Adultos.
Brasil Alfabetizado 2	Lei nº 10.880 Decreto nº6.093	09/07/2004 24/04/2007	Contribuir para a universalização do ensino fundamental alfabetização	Jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.
Programa Nacional de Inclusão do Jovens-PROJOVEM	Nº 11.692	10/06/2008	Ministrar educação profissional. Principalmente jovens que vivem em situação de vulnerabilidade	Jovens excluídos da escola e da educação.
Educando para a Liberdade	Resolução nº 3	11/03/2009	Estabelecer as Diretrizes Nacionais para a oferta da educação nos estabelecimentos penais.	Para pessoas privadas de liberdade

(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)
(BRASIL, 2005)

Após dez anos da publicação das Diretrizes Curriculares, foram instituídas as Diretrizes Operacionais, pela Resolução CNE/CEB nº 03/2010 (BRASIL, 2010), normatizando os aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso na EJA, bem como os exames de avaliação do desempenho dos estudantes, a certificação nos exames de EJA e a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

O documento estabelece, em seu artigo segundo, que:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, p. 2).

Essa Resolução baseia-se no artigo 4º, incisos I e VII, da LDB de 1996, e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, normatizando a faixa etária para matrícula no Ensino Fundamental em 15 anos completos e, no Ensino Médio, 18, assim como para a realização de seus exames de conclusão no ENCCEJA e no ENEM.

Quanto ao PROJOVEM, este foi criado em 2005 e reestruturado em 2008, passando a ser denominado de Projovem Integrado, assumindo, assim, a característica de extensão da Política Nacional de Juventude, dividida em quatro modalidades, conforme o tipo de população alvo: adolescente, urbano, campo e trabalhador, em parceria com estados e municípios. (BRASIL, 2005).

O PROJOVEM objetiva a elevação de escolaridade, a qualificação profissional e a inclusão cidadã, prometendo preparar os jovens, tanto para o mercado de trabalho formal, quanto para as ocupações alternativas geradoras de renda (BRASIL, 2005).

O programa PROEJA foi criado em 2005, como parte da decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional Técnica, de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio, como base de ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, foi ampliado, pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, tornando-se mais inclusivo e aprofundado, em princípios pedagógicos, passando a chamar-se Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, embora se preservasse a sigla PROEJA.

O Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) substituiu o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) (OLIVEIRA, 2007), tendo contado, durante o governo Lula, com muito menos recursos do que durante o governo FHC.

Segundo o site do INEP (BRASIL, 2008), “[...] a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional também ganhou destaque. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) orienta os sistemas estaduais e o sistema federal a oferecer educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, enquanto o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) orienta os sistemas municipais nessa mesma direção quanto às séries finais do ensino fundamental”, cuja política está em consonância com as orientações internacionais de aproximação entre mundo da escola e o do mercado de trabalho, neste caso, desde o momento da formação básica dos jovens e adultos.

Nesse sentido, o PROJOVEM proporcionava a conclusão e a certificação do Ensino Fundamental, articulados à formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos. O PROEJA tinha como objetivo promover a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, no processo educacional dos Ensinos Fundamental e Médio, também associado à qualificação profissional desses alunos.

Ainda durante o governo Lula, houve acordo envolvendo o Sistema S, que resultou em três Decretos – 5.725, 5.726 e 5.727 – em 2006, introduzindo, na gestão desse sistema, representantes de centrais sindicais, bem como dois membros do Poder Executivo Federal. Em 2009, houve a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. (CASTIONI, 2013, p.30-31).

Para Di Pierro (2010), foram duas as propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) que chegaram ao Congresso, e elas não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da Educação Popular ou da Educação Continuada, ao longo da vida. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e dos níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou na adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA. A proposta governamental também visava assegurar o acesso universal ao primeiro segmento do Ensino Fundamental a toda a população jovem e adulta, conferindo prioridade de

atendimento aos grupos de idade mais jovem, sendo que o plano da II CONED (II Congresso Nacional de Educação) ampliava essa meta para o Ensino Fundamental completo, também focalizando a população entre 14 e 35 anos.

A proposta do Executivo objetivava quadruplicar a capacidade de atendimento em cursos para jovens e adultos, de nível médio, enquanto a meta indicada pela II CONED era a de, no prazo de cinco anos, estender a todas as escolas públicas a oferta de EJA, em ambas as etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. O governo planejava implantar cursos de Ensino Básico e Formação Profissional em todo o sistema prisional, bem como nos estabelecimentos onde adolescentes, em conflito com a lei, cumprem medida socioeducativa, em regime fechado, aspecto este não mencionado no documento elaborado pelas organizações da sociedade civil.

Também para Di Pierro (2010), nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de Educação Continuada, ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental público e gratuito. O capítulo sobre a EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 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 à 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 em estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Com isso, podemos observar, segundo dados do PNE, que em 2015, os números indicaram uma taxa de 92% de alfabetização, enquanto a meta era de 93,5%, e que querem atingir 100% em 2024. Quanto ao analfabetismo funcional, os resultados apontam para uma taxa de 27%, sendo que o objetivo é chegar a 13,5%, mas não erradicá-lo, vendo-se, assim, que as metas, muitas vezes, não são cumpridas, por falta de objetivos claros.

Desde o início de seu desenvolvimento, o PROEJA enfrentou desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão, problemas estes que foram agravados pela estagnação do Governo Federal, que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, colocando em risco a continuidade de tal política, sendo ela substituída, gradativamente, no governo Dilma Rousseff (2011-

2016), pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). (Lei nº 12.513/2011//BRASIL, 2011).

Quanto ao Pronatec, este institui uma série de medidas, tais como: I) mudou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), permitindo que, além dos cursos de graduação, a Educação Profissional também fosse atendida; II) alterou o Programa Seguro-Desemprego, que passou a exigir frequência em um curso de qualificação, para o recebimento do seguro; III) criou o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional; e IV) transferiu, ao MEC, a capacidade de habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e de qualificação profissional, a serem realizadas com recursos federais, e deu autonomia às entidades do Sistema S, às universidades e aos institutos federais para a criação de cursos. (CASTIONI, 2013, p.37).

Esse programa teve como finalidade ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, com os objetivos específicos de expansão das redes federais e estaduais de EPT, de ampliação da oferta de cursos a distância e o acesso gratuito a cursos de EPT, em instituições públicas, como SENAC, SENAI, SENAR, SENAT, e privadas. Enfim, objetivou-se o aumento das oportunidades de capacitação para trabalhadores, de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, bem como a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (BRASIL, 2019).

De modo geral, no contexto das políticas públicas voltadas para a EJA, no governo Dilma, percebe-se a continuidade das ações já desenvolvidas durante o governo anterior, ressaltando daí um elemento significativo: a criação do Pronatec, em 2011, que se constitui, resumidamente, em uma ação de oferta de cursos de curta duração ou técnicos. O Programa também apresenta uma concepção política que incorpora a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Essa substituição do Proeja pelo Pronatec, segundo Franzoi e Silva (2013), constituiu-se em ameaça de retrocesso àquelas conquistas que o governo anterior trouxera ao público da EJA, tanto no que se referia ao acesso, quanto à qualidade da formação profissional integrada à Educação Básica.

O Pronatec foi articulado ao Programa Bolsa Formação e a quatro ações de política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pré-existentes na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (Setec/MEC), tais como o Programa Brasil Profissionalizado, o Rede e-Tec Brasil, o Plano de Expansão da Rede Federal

de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem.

No governo Bolsonaro, duas novas iniciativas foram desenvolvidas: o Mediotec e o Pronatec Oferta Voluntária, tendo como público-alvo os estudantes do Ensino Médio da rede pública e da Educação de Jovens e Adultos, os trabalhadores, os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e os estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo, em escola da rede pública. Para tal, foram realizadas parcerias com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; com as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem; e com as instituições privadas de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa-Formação (BRASIL, 2019).

O programa, que começou em 2011, ofereceu cursos técnicos e profissionais gratuitos e foi uma das principais bandeiras do governo, desde o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Havia, então, duas modalidades de cursos, os de curta duração (de 3 a 6 meses) e os profissionalizantes (de 1 a 3 anos), sendo, ou não, associados ao Ensino Médio.

Para Costa (2013, p.10), as políticas públicas, como medidas distributivas de direitos, dão lugar à promoção da equidade, partindo-se da ideologia que, em abstrato, todos teriam igual acesso aos bens destinados à satisfação de suas necessidades básicas, pois o mercado desenvolve serviços de diferentes níveis, para atender a diversos nichos do mercado. Nessa dinâmica, “[...] o Estado passa a propor tão somente as políticas focais, dirigidas às populações alvo delimitadas, por vezes, financiadas por meio de parcerias entre entes públicos ou entre instituições públicas e privadas”.

Rodrigues e Abramowicz (2013) convergem com Costa (2013), ao destacarem que tais políticas secundarizam a formação humana, para enfatizarem a formação para a empregabilidade e para, além disso, realizarem uma democratização da Educação Escolar, meramente no nível da aparência, fundamentados numa concepção de inclusão que serviria, antes, à prevenção de fraturas sociais, do que à realização da justiça distributiva, pois “[...] a diversidade foi entendida, no primeiro governo de Lula, “como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Essa afirmação das autoras teve como base a análise da dotação e da execução orçamentárias da SECAD, entre os anos de 2003 e 2006. Em 2003, o cálculo da dotação orçamentária, para a diversidade, foi de 0,27%, conforme cálculo do MEC, passando para 0,75%, em 2006.

Carreira (2017) mostrou o comportamento da razão dos valores executados da SECAD, em relação aos do MEC, indicando que o total dos recursos executados pela SECAD variou de 0,55% a 4,74% do total dos recursos executados pelo MEC, em dois momentos de alta: em 2005, quando a execução da SECAD representou 3,69% dos recursos executados pelo MEC; em 2012, quando já renomeada como SECADI, a execução do órgão alcançou 4,74%.

Em junho de 2018, no governo Temer, foram exoneradas da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) 23 pessoas, dentre elas chefes, coordenadores (as) de áreas, técnicos (as) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Deu-se a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, extinção esta que ocorreu pela Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2018, cujas pastas passaram a compor secretarias no Ministério da Justiça e da Cidadania, recém-criado, e para as quais a SECADI é parte fundamental e estrutura necessária, voltada à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Como isto, a tarefa da SECAD, que era a de disseminar e implementar conceitos, conteúdos e práticas de gestão, organizadas a partir do reconhecimento da diversidade, como patrimônio da sociedade brasileira, ficou abalada, ao serem extintos os Ministérios Das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

Para Fontoura (2017), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como as outras modalidades da Educação Básica, também viria a ter como referência, para elaboração de seu currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja terceira versão foi divulgada em abril de 2018.

O documento não dá orientações específicas para a modalidade e suas adaptações deverão ficar a cargo de estados e municípios, responsáveis pela adequação às realidades locais.

Ainda segundo Arroyo (2005), as dificuldades do diálogo e da inserção nas Redes de Ensino são enormes, ficando inúmeros projetos nas periferias das grades curriculares, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias e dos processos de avaliação de rendimentos, muitas vezes tornando a EJA menos acessível à população, que dela tanto necessita, e limitada diante da rigidez colocada por Arroyo, rigidez esta também colocada pela BNCC.

A ausência de orientações para a elaboração do currículo da EJA, contudo, foi motivo de críticas por parte de educadores e pesquisadores. O motivo é a especificidade da modalidade, que atende a um público muito heterogêneo e distinto do Ensino Regular, o que exige adaptação, tanto dos conteúdos abordados, quanto da maneira de tratá-los em sala de aula.

A EJA, nos governos populares, continuou a recusar uma educação de qualidade, como Rummert destaca;

Para que os processos de aprendizagem dos trabalhadores se coadunem, efetivamente, com seus interesses de classe, devem ser regidos pelo propósito pedagógico de construção da emancipação humana. Dessa forma, devem ser empreendidos a partir das vivências da classe e em diálogo com a classe. Faz-se necessário, portanto, compreender que os jovens e adultos trabalhadores não se educam formalmente, não se qualificam, efetivamente, quando desencarnados de suas realidades socioculturais e históricas, como é corrente na maior parte dos sistemas educativos. (RUMMERT, 2013. p. 415).

A educação mais voltada para o tecnicismo aumentou ainda mais a inclusão /exclusão, a qual passou a ser uma certificação e se utilizou da mobilização de professores voluntários, para alfabetizar, em pouco tempo, sem o devido respeito a educandos e a educadores. Assim, não sendo uma educação comprometida com a emancipação humana, por ser feita com características da expansão do modo de produção capitalista.

A concepção acerca dos processos educativos comprometidos com a emancipação humana se apresenta muito distante da realidade da maior parte dos espaços educativos formais em que ocorrem as ações relativas à educação e/ou qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores. Na realidade, na maioria das vezes, ela

é concebida e se organiza de acordo com valores, normas, necessidades e propostas construídas com base em fundamentos que reproduzem, a partir de muitas mediações, as profundas assimetrias de poder que caracterizam as diferentes fases de consolidação e expansão do modo de produção capitalista. (RUMMERT, 2013. p. 416).

SEÇÃO 3: BREVE APRESENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DE CEEJA EM BOTUCATU

O Ensino Supletivo semipresencial já ocorre há um bom tempo no Brasil. Segundo FARIAS (2018), os Centros de Estudos Supletivos (CES) eram estratégicos para o governo brasileiro. Com esses estabelecimentos de ensino, funcionando em todo o território nacional, diminuiriam as tensões sociais, por meio da oferta da Educação a toda a demanda potencial do Ensino Supletivo, sem se gastar com isto vultosos recursos.

Na Lei nº 5692/71, foi fixado o modo como deveria funcionar a Educação Regular e o Ensino Supletivo, conforme o artigo:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971).

A nova LDB, nº 9394/96, nos artigos 37 e 38, estabeleceu o objetivo de suprir a escolaridade de jovens e adultos, que não cursaram ou não concluíram as etapas da Educação Básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

A primeira experiência de CEEJA ocorreu no município de Bauru, onde foi inaugurado, no dia 7 de outubro de 1985, o Centro Estadual de Educação Supletiva de Bauru (CEESUB), com a presença do então secretário estadual da Educação, o Professor Paulo Renato Costa Souza, durante o governo de Franco Montoro, escola na qual hoje funciona o CEEJA-Bauru. À época, o Centro era o único dessa natureza a funcionar no interior paulista, abrindo espaço, depois, para novas unidades, em outras cidades.

No ano de 1987, o CEEJA foi um Projeto do Núcleo Avançado do Centro Estadual de Educação Supletiva (NACES)/Unicamp, a partir da reivindicação dos funcionários da instituição, no sentido de ampliarem sua formação. A escola começou no barracão do Instituto de Física (IFGW) e depois foi transferida para o prédio do Ciclo Básico I, da Unicamp, pois previa uma racionalização do espaço. O CEEJA era administrado com o apoio da professora

Eliane Aparecida Torres, funcionária da Rede Estadual Paulista de Ensino e funcionária da Unicamp. (MEI, 2015, p. 19).

O NACES permaneceu ali até 1989, depois recebeu a denominação CEES (Centro Estadual de Educação Supletiva). Em 2009, o decreto nº 55.047/2009 alterou a denominação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e a denominação foi novamente alterada para CEEJA “Paulo Décourt”, em homenagem ao botânico e ex-professor do Colégio Culto à Ciência. O CEEJA permaneceu na Unicamp até 2010, no Centro Cultural de Inclusão e Integração Social (CIS-Guanabara), no bairro Botafogo, até obter sede própria no Jardim Santana.

Esse curso supletivo era gratuito e atendia conforme a procura. Os alunos iam à escola, no mínimo, uma vez por mês, recebiam o material didático, estudavam em casa e podia ir à escola para tirar suas dúvidas com os professores (funcionários com formação acadêmica) e realizar as avaliações. “A seleção dos alunos era feita por meio de alfabetização em língua portuguesa e matemática. Só após essa alfabetização, os postulantes ingressavam no curso supletivo”, (MEI, 2015, p.20).

No Estado de São Paulo, foi criado o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos-CEEJA, estabelecido pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nº 77, de 6 de dezembro, de 2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de EJA, nos CEEJAs, como instituições de ensino e de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, preferencialmente, aos alunos trabalhadores, que não cursam ou não concluíram as etapas da Educação Básica.

A operacionalização da especificidade e a flexibilidade do tipo de ensino oferecido foram estabelecidas por meio de uma proposta pedagógica e de instrumentos de avaliação de rendimento escolar adequados.

Essa resolução foi alterada pela Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2013, no que tange ao número de professores e agentes de serviços contratados para atuar nos CEEJAs. Posteriormente, em 2016, estabeleceram-se duas novas resoluções: a de nº 09, de 29 de janeiro; e a de nº 64, de 19 de dezembro.

A resolução nº 09 estabeleceu que os professores efetivos, que iriam aderir ao programa da pasta, não poderiam se afastar de seu cargo totalmente, para se dedicarem exclusivamente ao atendimento no CEEJA. Consequentemente, só poderiam assumir carga

horária, no CEEJA, para complementar sua jornada. Porém, os efetivos que já estavam no programa, antes de 2016, puderam conservar suas jornadas integrais, no CEEJA, até os dias de hoje. (SÃO PAULO, 2016a).

"Artigo 12 - As aulas das disciplinas do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA serão atribuídas em nível de Diretoria de Ensino, a docentes e a contratados desde que devidamente habilitados, inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas, e também inscritos e credenciados no processo seletivo específico desse projeto, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - aos titulares de cargo, exclusivamente e a partir de 2016, como carga suplementar de trabalho;

II - aos ocupantes de função atividade e contratados, como carga horária.

§ 1º - O processo seletivo para credenciamento, de que trata o caput deste artigo, será realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção do CEEJA, observados os critérios que devem nortear a análise do perfil do docente, nos termos do regulamento específico desse projeto.

§ 2º - Aos titulares de cargo, a partir do ano letivo de 2016, fica vedado o afastamento do respectivo órgão de classificação, nos termos do inciso III, do artigo 64, da Lei Complementar 444/1985, pela disciplina específica do cargo.

§ 3º - Excepcionalmente, os titulares de cargo que se encontrem afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar 444/1985, que atuaram nos CEEJA em 2015, inclusive pertencentes a outras Diretorias de Ensino, poderão ser reconduzidos, em continuidade, no ano letivo de 2016 e nos subsequentes, relativamente à disciplina específica do cargo, cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pela equipe gestora e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o parágrafo 1º deste artigo.

§ 4º - O docente titular de cargo, a que se refere o parágrafo anterior, quando da sua manutenção no CEEJA, deverá ter novo ato de afastamento com vigência a partir do primeiro dia de atividades escolares, até a data de 31 de dezembro do ano letivo em curso.". (NR).

A nova Resolução, a de nº64 (SÃO PAULO, 2016b), estabelece novas regras, proibindo o afastamento de professores efetivos, para os que viriam a se inscreverem no projeto da pasta, em 2017.

Artigo 1º - O artigo 12 da Resolução SE 3, de 28-1-2011, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Artigo 12 - As aulas das disciplinas do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA serão atribuídas em nível de Diretoria de Ensino, a docentes não efetivos e a contratados desde que devidamente habilitados,

inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas, e também inscritos e credenciados no processo seletivo específico desse projeto.

§ 1º - O processo seletivo para credenciamento, de que trata o caput deste artigo, será realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção do CEEJA, observados os critérios que devem nortear a análise do perfil do docente, nos termos do regulamento específico desse projeto.

§ 2º - Aos titulares de cargo, fica vedado o afastamento do respectivo órgão de classificação, nos termos do inciso III, do artigo 64, da Lei Complementar 444/1985, pela disciplina específica do cargo.

Se até dezembro de 2016 eram garantidas aos professores efetivos condições legais para se dedicarem integralmente ao CEEJA, uma vez que estivessem nele desde 2015, eles poderiam continuar; mas aos professores efetivos, que desejassem fazer inscrições para assumir parcialmente sua jornada, o que foi permitido em 2016, agora, em 2017, e nos anos seguintes, não seria mais possível, parcial ou integralmente, a não ser para os que já estavam no projeto, o que pode ter impactado no desempenho desses professores.

O CEEJA do Estado de São Paulo nasceu com a intenção de atender a um alunado ou educando que não tinha ou não tem tempo de ir à escola no período noturno. Essa política possibilitou uma facilitação no atendimento do público jovem e adulto, a partir dos dezoito anos, ao disponibilizar um atendimento individualizado, com um professor para tirar suas dúvidas sobre a matéria lida, em horário que melhor lhe aprouvesse nas escolas.

O material específico do CEEJA é levado para casa, para que o educando adquira hábitos de estudo novamente, podendo ele vir ao Centro para tirar dúvidas, quantas vezes quiser.

Além disso, são oferecidas palestras mensais, havendo expressiva participação dos alunos. No CEEJA-Botucatu, por exemplo, em média duzentos e cinquenta alunos participam dessas atividades, para complementar seus estudos, sendo também oferecidas aulas coletivas, oficinas e festas.

No Estado de São Paulo há 39 CEEJAs, distribuídos em 35 diretorias de ensino:

Quadro 2 - CEEJAs do Estado de São Paulo

	Cidade	Unidade
1	Americana	CEEJA Professora Alda Marangoni França
2	Araçatuba	CEEJA de Araçatuba
3	Avaré	CEEJA Avaré (novo)
4	Barretos	CEEJA de Barretos (novo)
5	Bauru	CEEJA Presidente Tancredo Neves
6	Botucatu	CEEJA de Botucatu
7	Campinas - Leste	CEEJA Professora Jeanette Andrade Godoy Aguilá Martins
8	Campinas - Leste	CEEJA Paulo Decourt
9	Caraguatatuba	CEEJA de Caraguatatuba (novo)
10	Carapicuíba	Carapicuíba
11	Itaquaquecetuba	Poá
12	Jabotical	Bebedouro
13	Jacareí	Santa Isabel
14	Jaú	Profa. Silvia Maria Gomes Pereira Lima
15	São Paulo – Leste 5	Dona Clara Mantelli
16	Lins	Lins
17	Marília	Profa. Sebastiana Ulian Pessine
18	Ribeirão Pires	Prof. Valberto Fusari
19	Miracatu	Miracatu
20	Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes
21	Osasco	Dep. Guilherme de Oliveira Gomes
22	Penápolis	Profº João Segura
23	Piracicaba	Prof. Antonio José Falcone
24	Piraju	Piraju
25	Pirassununga	E.E. de Pirassununga
26	Presidente Prudente	Prof. José Libânio Filho
27	Registro	Ricardo José Poci Mendes
28	Ribeirão Preto	Profa. Cecília Dultra Caram
29	Guarujá	Prof. Luiz Carlos Romazzini
30	Santos	Prof. Archimedes José Bava
31	Santos	Profa. Maria Aparecida Pasqualetto Figueiredo
32	São José dos Campos	São José dos Campos
33	Praia Grande	Max Dadá Gallizzi
34	Peruíbe	Peruíbe
35	Sorocaba	Prof. Norberto Soares Ramos
36	São Paulo	Sinhá Pantoja
37	Taubaté	Monsenhor Cícero de Alvarenga
38	Votorantim	Profº Mertila Larcher de Moraes
39	Votuporanga	Votuporanga

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2019) <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Endereços-CEEJA.pdf>

A atribuição de aulas aos professores é feita a partir de sua inscrição no projeto e a seleção ocorre por meio de uma entrevista, sendo aceitos tanto professores efetivos como não efetivos.

Os CEEJAs são mantidos pelo Governo Estadual, com a colaboração da União, e caracteriza-se como uma unidade de Educação Básica, voltada à certificação acelerada de pessoas jovens e adultas, que se adequam a um sistema de instrução e de avaliação, que requer uma pedagogia autodidata, e oferece apoio pedagógico aos educandos, de modo flexível, em horários diferenciados, de modo a adequar-se a sua realidade.

Até 2014, os roteiros de estudo eram elaborados pelos próprios docentes do CEEJA e remetiam-se aos livros didáticos, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino regular. Entre 2015 e 2016, os roteiros de estudo foram revistos, passando-se a remetê-los a uma versão da coleção “EJA Mundo do Trabalho”, especialmente modularizada para os CEEJAS, sendo que os alunos que tinham acesso à internet podiam melhorar seus conhecimentos, acessando conteúdos de modo individual e de fácil compreensão didática, tanto por meio de materiais físicos, quanto virtuais, como vídeos explicativos e professor *on-line* a sua disposição. Em sendo os alunos ora privados de aulas presenciais, dá-se, mais uma vez, a inclusão excludente.

O aluno pode solicitar ser avaliado a qualquer tempo e optar por dez avaliações parciais, por disciplina (procedimento denominado avaliação passo a passo), com até três oportunidades para alcançar a nota mínima, ou submeter-se diretamente às provas finais de cada módulo, em que tem duas chances de ser aprovado.

As provas são de múltipla escolha, sem consulta, sendo exigidos 50% de acertos, no mínimo, para avanço ao módulo seguinte. Há enunciados claros (por vezes ilustrados), de fácil resolução, contendo questões similares aos exercícios constantes do material didático, indicado nos roteiros de estudo.

Os docentes corrigem as provas imediatamente, diante do aluno, indicando seus erros e acertos. Quando não atinge a nota mínima, o aluno pode requerer uma nova prova, dentro de duas horas, no mesmo dia, sendo que, em alguns CEEJAS, essas provas podem ocorrer logo após a correção, sem a necessidade de um tempo mínimo (no caso de avaliações passo a passo), ou a partir do dia seguinte (no caso das provas finais).

O estudante que não obtiver a nota mínima para ser promovido, depois de esgotadas as oportunidades de avaliação, poderá retornar no dia seguinte, ou na semana seguinte, conforme as regras do CEEJA em que estiver matriculado, e fazer novas provas.

O aluno pode obter também a certificação parcial, no CEEJA, para concluir seus estudos por outros modos de avaliação, permitidos pelo Estado, assim como pode aproveitar, no CEEJA, estudos parciais concluídos, com êxito, em outro subsistema, como as telessalas, ou as provas do Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ou ainda as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como a escola está organizada de modo a promover a Educação por matérias, o currículo efetivo acaba por reduzir-se ao conteúdo dos livros didáticos, “EJA no Mundo do Trabalho”, selecionados pelos roteiros de estudo de cada disciplina. A relação de ensino entre professor e aluno efetiva-se nos plantões de esclarecimento de dúvidas, nas oficinas de cada uma das disciplinas, às quais o aluno não é obrigado a comparecer, senão uma vez ao mês, e as palestras de presença facultativa. O docente da disciplina pode exigir também a realização de trabalhos escolares de pesquisa, antes de aplicar a prova final.

Para minimizar a evasão escolar, a escola oferece oficinas diferenciadas, que ajudam seus alunos, sob a mediação de roteiros facilitados para aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, bem como por meio de videoaulas, produzidas pelos professores do CEEJA, que acabam por facilitar o estudo individualizado a partir de uma proposta em que o aluno aprende sozinho, prescindindo da presença do professor.

O transporte dos alunos é feito por conta própria, seja daqueles da sede da unidade CEEJA-cidade, ou de fora, pois não há nenhuma ajuda do Estado para este fim, contudo, eles se organizam e solicitam o transporte escolar aos prefeitos de sua região. Quanto à merenda, ela é servida durante todo o período.

3.1 A primeira avaliação institucional dos CEEJAs no Estado de São Paulo

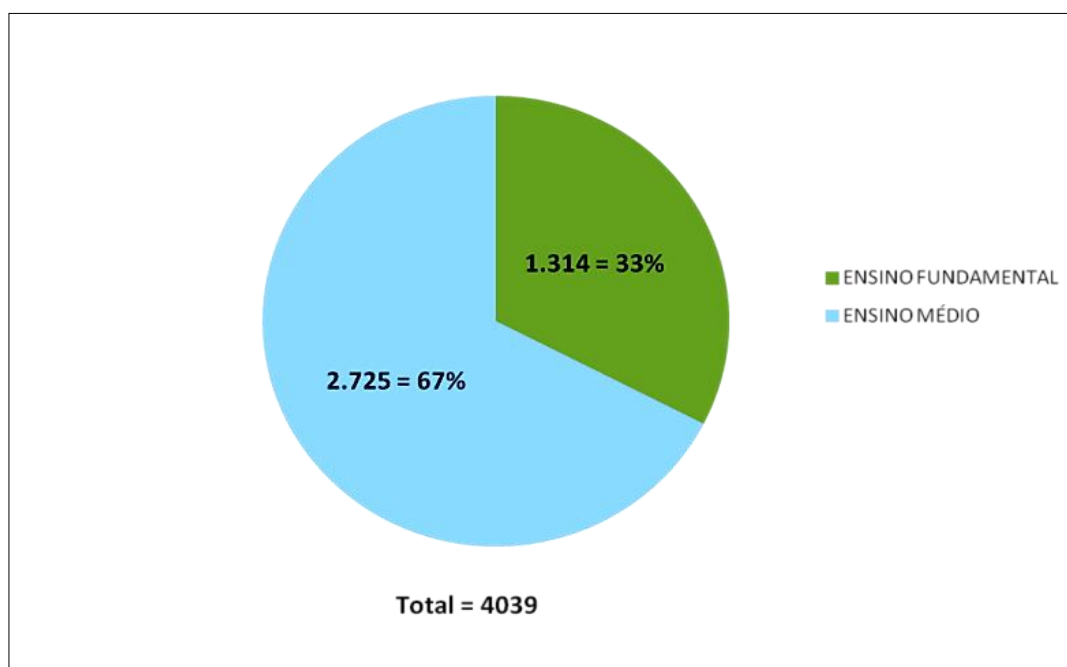
Após os dois primeiros anos de seu funcionamento no Estado de São Paulo, o CEEJA foi submetido a um processo de avaliação, por meio de pesquisa desenvolvida pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), no período de 2 de julho a 9 de outubro de 2013, para traçar o perfil dos alunos que nele estavam matriculados. A

pesquisa visou levantar elementos para subsidiar o aprimoramento das propostas pedagógicas dos CEEJAs.

A pesquisa da coordenadoria foi realizada nos vinte e um CEEJAs do Estado de São Paulo existentes em sua época. O número de alunos matriculados e que frequentavam a escola era 12.772, e tais estabelecimentos de ensino contavam com 436 professores e 121 funcionários, sendo que em julho de 2013 havia 69.065 alunos aí matriculados.

Esta pesquisa mostrou que dos 12.772 alunos, formaram-se, no ano de 2013, 4039, sendo 2725, no Ensino Médio, e 1314, no Ensino Fundamental, conforme mostra a tabela 1:

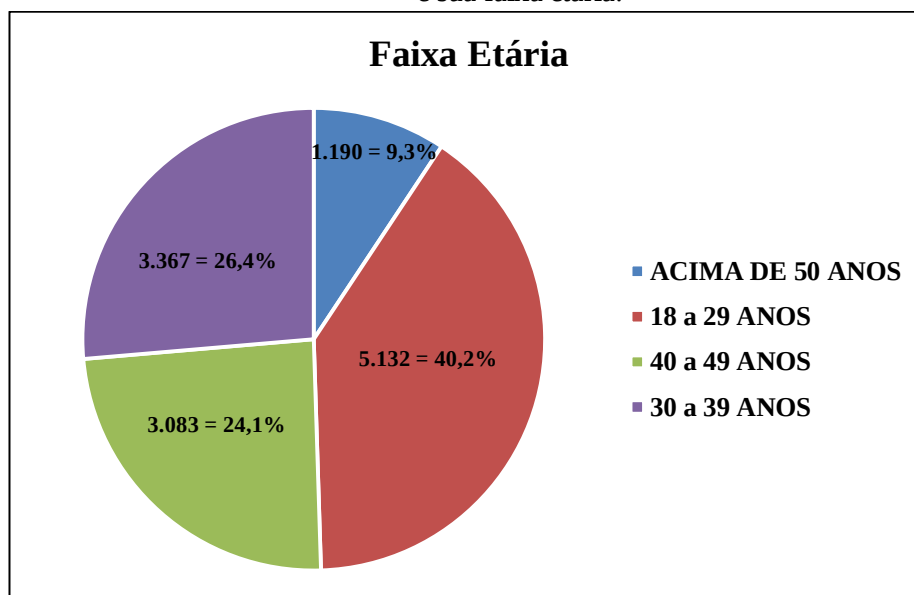
Figura 1: Gráfico com as porcentagens dos alunos que se formaram no ano de 2013



Fonte: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB/SP

Desse contingente geral de alunos do CEEJA, destacamos que 2/3 estavam no Ensino Médio. Uma análise por faixa etária indica que o CEEJA é frequentado por 40% de jovens (até 29 anos), quase metade de adultos, entre 30 e 49 anos, e um pequeno contingente de adultos, mais próximos da terceira idade. Disto se pode depreender que o CEEJA cumpre aquela função de certificação, predominantemente na idade produtiva, e que dependem de uma certificação, no Ensino Fundamental e/ou no Médio, para obter empregabilidade.

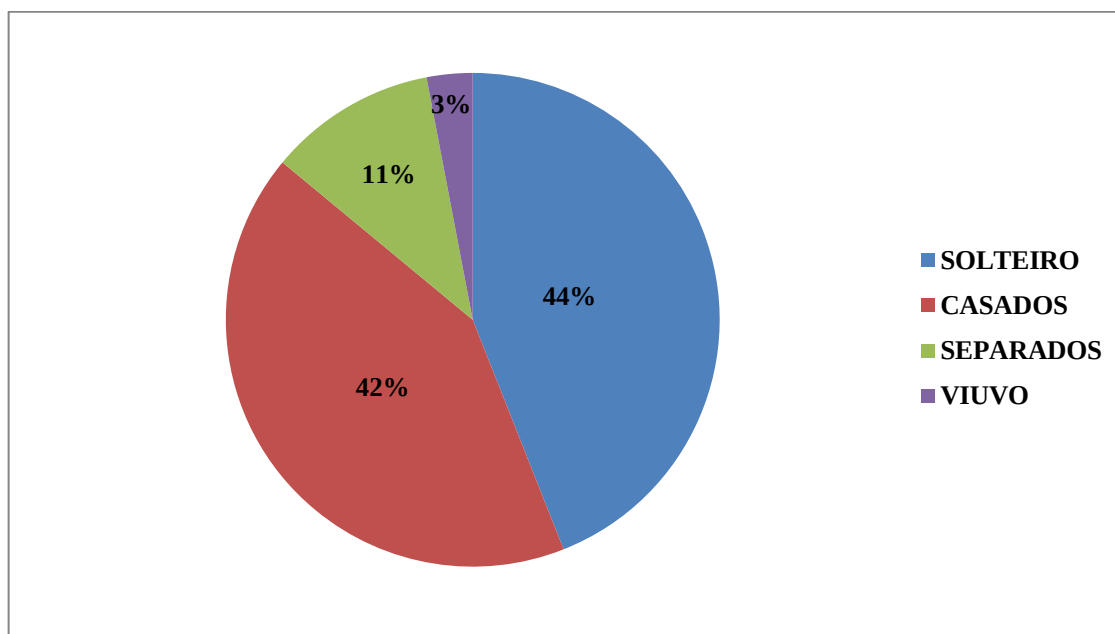
Figura 2: Gráfico da porcentagem e do número de alunos que frequentaram o CEEJA no ano de 2013 e sua faixa etária.



Fonte: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB/SP

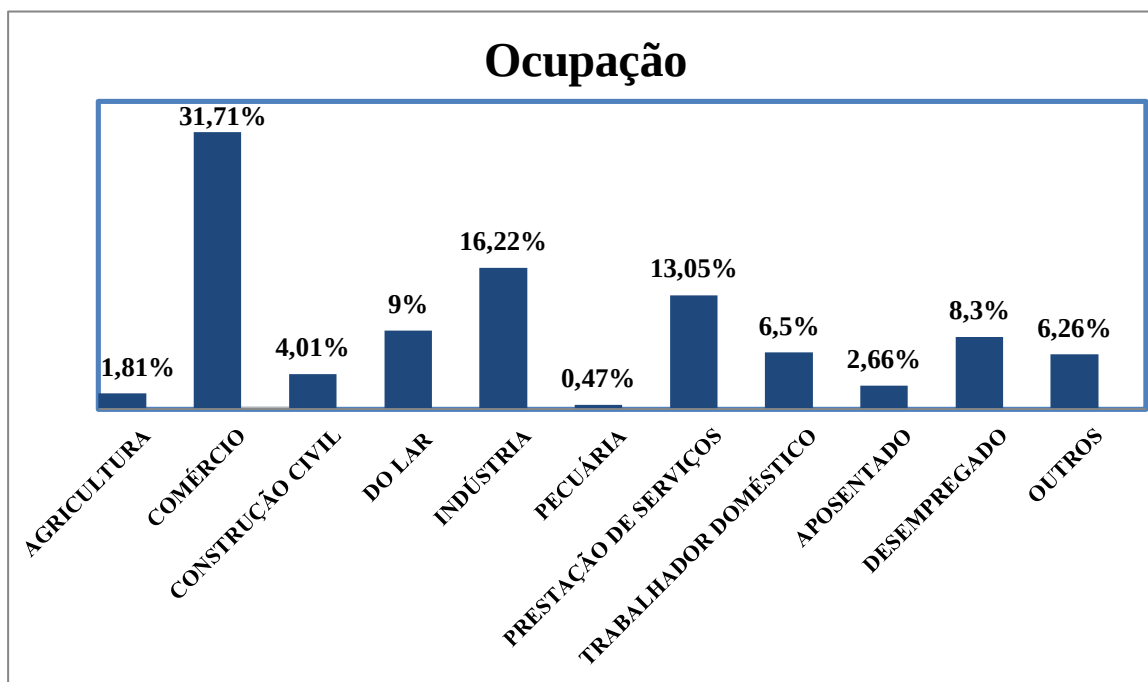
Em todos os anos da pesquisa, predominaram as pessoas que tinham ou tiveram um papel provedor, total ou parcial na família, sob a designação de casados, divorciados e viúvos, o que pode indicar que esses trabalhadores procuravam a EJA para se qualificarem e assim enfrentarem as pressões econômicas, na busca de mais qualificação, com vistas a obterem empregos melhores.

Figura 3: Gráfico da porcentagem de alunos por estado civil do CEEJA em 2013.



Fonte: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB/SP

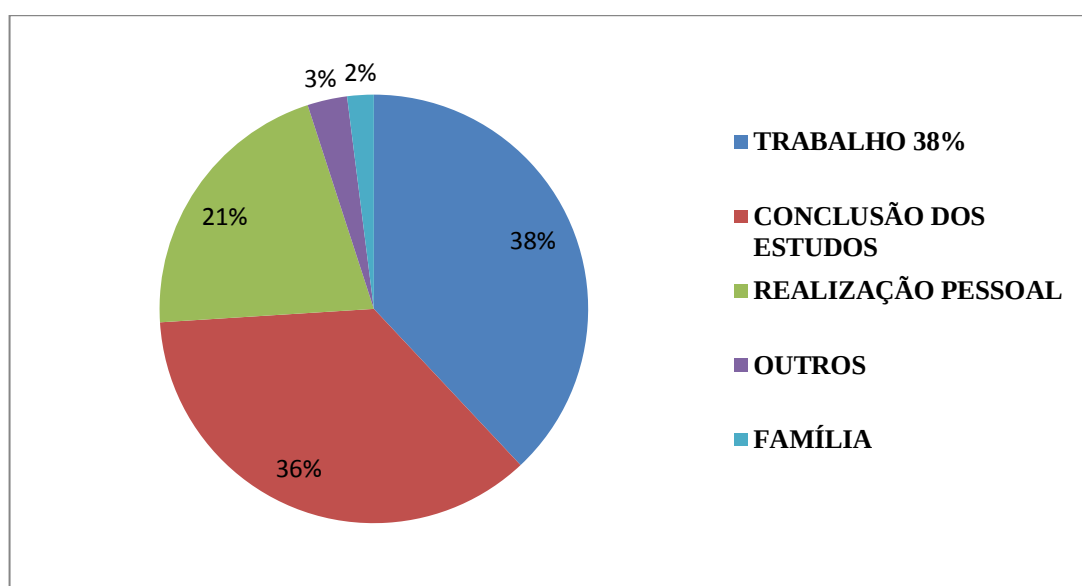
Figura 4: Gráfico da porcentagem de ocupação dos alunos que frequentaram o CEEJA no ano de 2013.



Fonte: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB/SP

A média de tempo que 4117 estudantes ficaram longe da escola foi de onze anos e eles alegaram que isto se deu devido à necessidade de trabalharem para o sustento da casa.

Figura 5: Gráfico da porcentagem do motivo para o retorno a escola dos alunos que frequentaram o CEEJA no período do ano de 2013.



Fonte: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB/SP

3.2 As avaliações institucionais do CEEJA-Botucatu

Após essa pesquisa, feita pela CGEB, e coordenada por Cunha e Tozetto (2013), o CEEJA-Botucatu passou a fazer anualmente sua própria pesquisa sobre seu alunado, a partir de 2015, para que também pudesse ter uma noção melhor a respeito de com quem estava trabalhando e como planejar melhor suas ações na escola.

O CEEJA-Botucatu foi implantado em 2013, pelo decreto nº 59.082, de 12 de abril de 2013, no Estado de São Paulo. À época, o governador era Geraldo Alckmin e o Secretário da Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

Do ponto de vista do seu funcionamento, o CEEJA ocupou as instalações físicas da EE Profa. Sophia Gabriel de Oliveira, mas com CNPJ diferente, e professores também contratados de modo diverso, por tratar-se de um projeto da pasta, ou seja, um projeto que tem seu funcionamento com leis distintas para a contratação, tanto de professores, como de funcionários.

Nessa escola, há um cargo para diretor efetivo, porém os demais funcionários são contratados pela legislação vigente; seriam então um vice-diretor, um coordenador, vinte e um professores e cinco funcionários, entre secretaria e limpeza. Há pelo menos dois professores para cada disciplina do currículo, mas muitos atendem por área, ou seja, Filosofia e História, Geografia e Sociologia, Português e Inglês, Ciências e Biologia, Matemática, Física e Química, além de Arte.

Esses professores cumprem uma carga horária de vinte e seis horas e quarenta minutos, tendo mais duas horas e trinta minutos para trabalho pedagógico coletivo (*ATPC*), totalizando-se uma jornada de 40 horas/aula semanais, sendo que destas, o período reservado para atendimento do alunado é de 32 horas, divididas nos cinco dias da semana.

Em Botucatu, o CEEJA atende os alunos das 08h00m às 22h00m, com intervalo para almoço - das 12h00m às 14h30m -, de segunda a sexta, podendo também abrir aos sábados, ocasionalmente, para festas ou aulas extras.

O CEEJA-Botucatu atende alunos de várias cidades da região, como: Pardinho, Conchas, Bofete, Pereiras, Porangaba, Cesário Lange, Laranjal, Anhembi, Areiópolis, Itatinga, Pratânia, São Manuel, Holambra II, Guareí, Paranapanema, Piraamboia e Quadra.

O CEEJA-Botucatu fez a pesquisa, a que já nos referimos, em 2015, e conseguimos analisar seus dados arquivados até 2018, dados estes pesquisados por amostragem.

3.2.1 O perfil do alunado do CEEJA-Botucatu

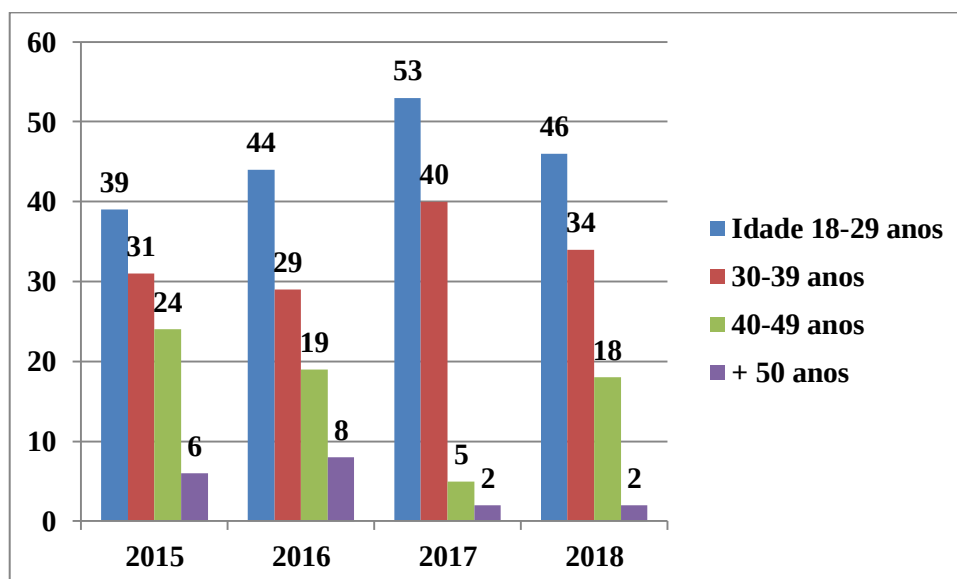
A pesquisa sobre os alunos do CEEJA-Botucatu foi feita nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, com a colaboração dos professores, para que a comunidade escolar pudesse refletir sobre seu alunado e como trabalhar com ele os projetos e os atendimentos do dia a dia.

Nas figuras 6,7 e 8, apresentamos o número de educandos por estado civil, idade, moradia, número de filhos e etnia, nos anos pesquisados por amostragem.

No ano de 2015, a pesquisa foi realizada, também por amostragem, com 96 alunos; em 2016, com 449; em 2017, com 112; e em 2018, com 140.

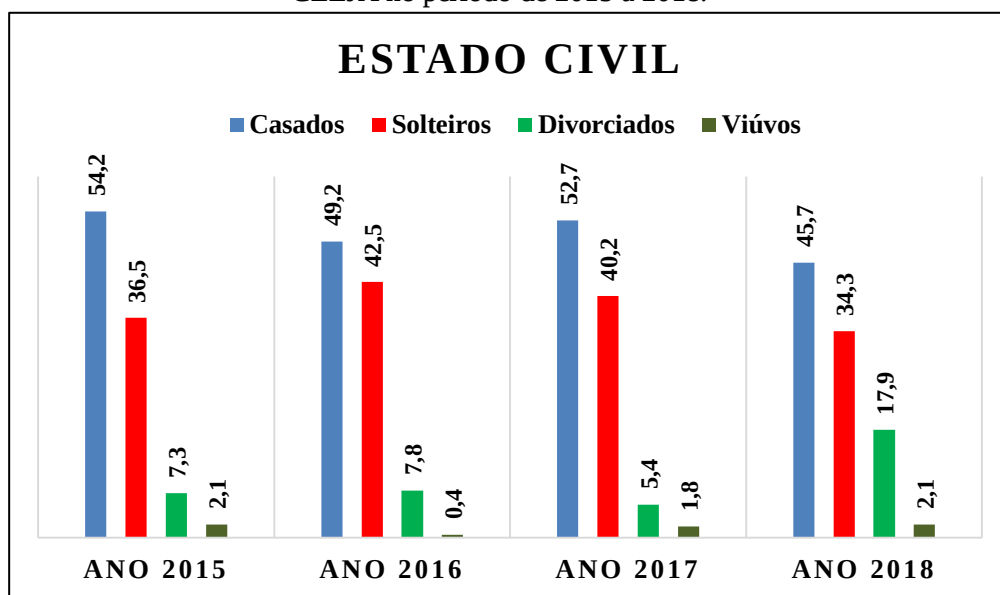
Podemos notar que, nos quatro anos da pesquisa, o número maior de alunos frequentes foi o do grupo dos casados, reproduzindo-se, assim, em Botucatu uma tendência estadual. É interessante como esses cursos, com uma organização do trabalho escolar flexibilizada, é atrativo aos adultos e jovens, com família que dispõe de pouco tempo, pois eles dividem as atenções entre o trabalho, a família e a busca por qualificação, conforme depreendemos da leitura das figuras 6 e 7.

Figura 6: Gráfico da porcentagem comparativa de alunos por idade que frequentaram o CEEJA no período de 2015 a 2018.



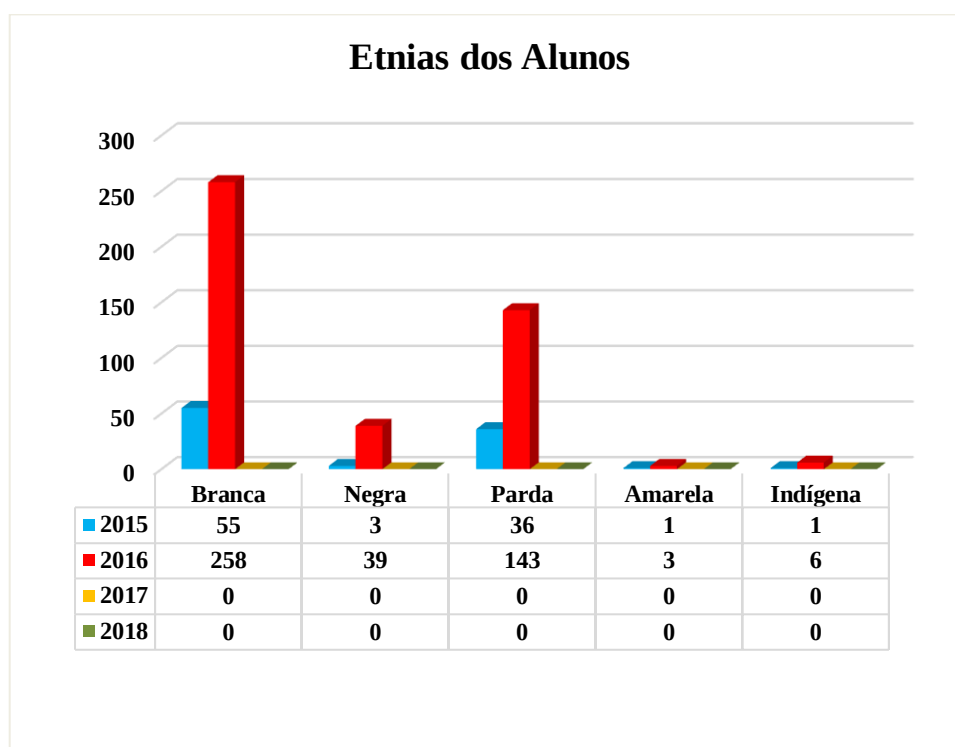
Fonte: CEEJA-Botucatu

Figura 7: Gráfico da porcentagem da quantidade de alunos por estado civil que frequentaram o CEEJA no período de 2015 a 2018.



Fonte: CEEJA-Botucatu

Figura 8: Gráfico da porcentagem da etnia auto declaratória dos alunos do CEEJA-Botucatu - 2015-2018.



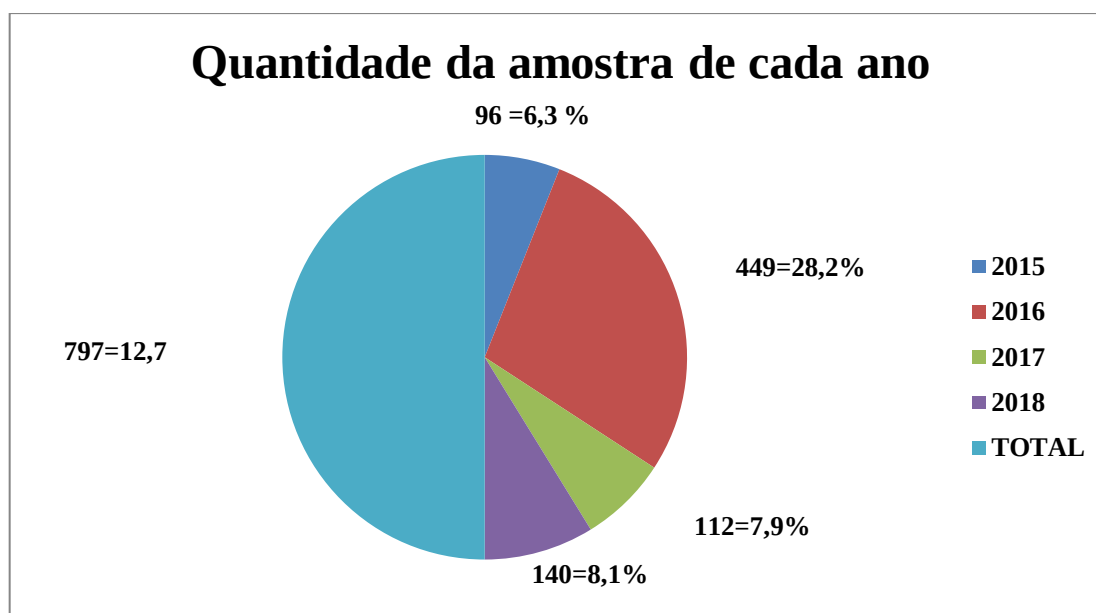
Fonte: CEEJA-Botucatu

Conforme o gráfico 6, os dados demonstraram que, com o passar dos anos, houve uma diminuição na faixa etária dos alunos ingressantes. Inicialmente, havia um número maior de pessoas na faixa de idade dos quarenta anos ou mais e, em dois mil e dezoito, havia um número maior na faixa de idade dos dezoito até os trinta. Talvez isto possa ter relação direta com a política estadual de fechamento de escolas regulares, de ensino noturno, com a diminuição de vagas nas escolas matinais regulares, ou devido à prática dos diretores de remanejarem os alunos com dezoito anos ou mais para EJA.

Uma outra hipótese para a diminuição na faixa etária dos alunos, mas que não exclui a já explicitada, é que o número de analfabetos mais velhos, que havia no estado, ocupara as vagas nos primeiros anos de CEEJA, na região de Botucatu, e nos anos seguintes não houve demanda dessa faixa etária, havendo contudo um crescimento na demanda por essa modalidade de ensino, devido às evasões de pessoas mais jovens da escola regular.

Da amostra, 20% eram desempregados, outros tinham como ocupação principal o comércio, que chegava a uns 15%, e 11% estavam na prestação de serviços.

Figura 9: Gráfico da porcentagem de alunos que frequentaram o CEEJA no período de 2015-2018.



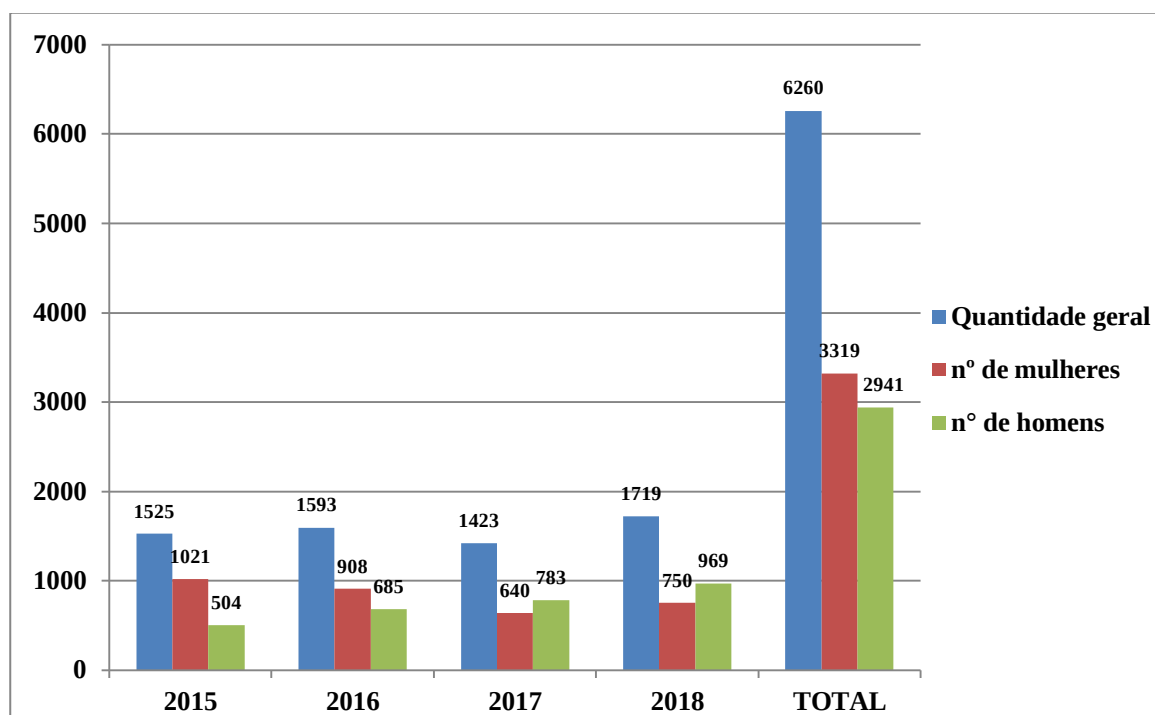
Fonte: CEEJA-Botucatu

A Figura de número 9 mostra que a quantidade de alunos que se matriculou e que frequentou a escola nos anos de 2015 a 2017 se manteve estável; mas, em 2018, o número de alunos que frequentaram o CEEJA-Botucatu aumentou. Nesse universo, nos dois primeiros

anos, predominaram alunos do sexo feminino, havendo uma diminuição no número de mulheres e um aumento no número de homens nos anos de 2017 e 2018. Isto pode indicar que as mulheres da região foram as primeiras a ter acesso ao CEEJA e que se interessaram em fazer o curso, o que ocasionou uma diminuição no número de adultas interessadas, já que muitas delas haviam aproveitado a oportunidade de frequentar o CEEJA-Botucatu durante os primeiros anos de seu funcionamento.

A quantidade de homens que procuraram o CEEJA-Botucatu, veio a aumentar em 2017 e 2018. Esses dados levam-nos a indagar se haveria, na região de Botucatu, um número mais ou menos estável de jovens e adultos que se constituiriam na população-alvo da EJA, que, à medida que concluíssem os estudos, iriam contribuindo para que o CEEJA-Botucatu viesse a ter cada vez menos alunos no futuro ou se haveria um mecanismo de reprodução de alunos adultos, carentes desta certificação, que deveriam procurar o CEEJA-Botucatu, nos próximos anos.

Figura 10: Gráfico da porcentagem da quantidade de alunos por gênero que frequentaram o CEEJA no período de 2015-2018.



Fonte: CEEJA-Botucatu

Segundo o IBGE (2010) a cidade de Botucatu, no ano de 2010, contava com 127.328 pessoas. O nível de escolaridade da população adulta na cidade é superior à média nacional, pois,

Esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas, de menor escolaridade. Entre 2000 e 2010, esse percentual passou de 52,50% para 65,27%, no município (Botucatu), e de 39,76% para 54,92%, na UF. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 4,94% eram analfabetos, 61,46% tinham o ensino fundamental completo, 47,70% possuíam o ensino médio completo e 18,80%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%. (ATLASBRASIL, 2013).

Nota-se que, juntando as pessoas com Ensino Fundamental incompleto e analfabeto; Ensino Fundamental incompleto e alfabetizado; e Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto, na idade de 18 anos, ou mais, soma-se um total de 52,3% da população, que se constituía na demanda de EJA na cidade naquele momento.

Segundo o site Atlas (2013), entre 2000 e 2010, a taxa de atividade da população de 18 anos ou mais economicamente ativa passou de 64,77% em 2000 para 66,67%. Ao mesmo tempo, a taxa de desocupação, que se refere ao percentual da população economicamente ativa desempregada que deixou de procurar emprego há pelo menos 6 meses, passou de 13,16% em 2000 para 6,57% em 2010, conforme se verifica na tabela 1:

Tabela 1: Ocupação da população de 18 anos ou mais - Município - Botucatu - SP

	2000	2010
Taxa de atividade - 18 anos ou mais	64,77	66,67
Taxa de desocupação - 18 anos ou mais	13,16	6,57
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	68,39	73,64
Nível educacional dos ocupados		
% dos ocupados com fundamental completo - 18 anos ou mais	61,28	73,55
% dos ocupados com médio completo - 18 anos ou mais	44,34	59,36

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Ao examinarmos a Figura 11, observamos que o número de munícipes adultos desocupados é relativamente baixo, enquanto o número de ocupados, que concluíram o Ensino Fundamental, é alto, de 73,55. Essa população poderia ser considerada uma demanda, em potencial, na procura dos cursos da CEEJA, quando a escola iniciou suas atividades em 2013.

3.2.2 Estrutura e organização do trabalho escolar no CEEJA/Botucatu.

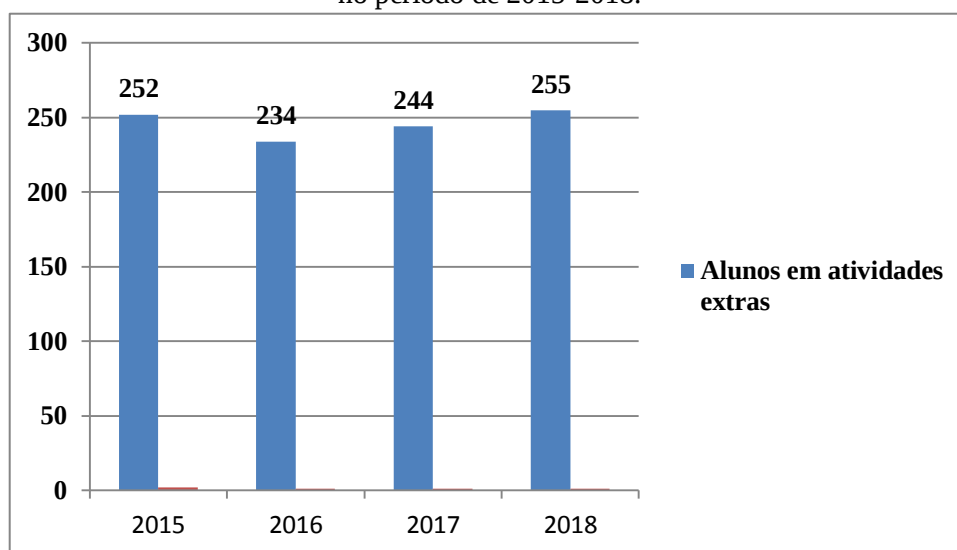
No período de 2015/2018, o CEEJA-Botucatu era administrado por um diretor e por um vice-diretor, bem como por cinco funcionários, tendo um corpo docente de 21 professores.

A média regular no número de alunos que frequentam as atividades extras do CEEJA-Botucatu é limitada, pelo fato de o prédio, onde se abriga tais atividades, carecerem de infraestrutura para receber, de uma só vez, um número maior do que 250 alunos. Para administrarem esse problema, os docentes adotaram a estratégia de fazer inscrições prévias para as oficinas e palestras com mais de uma turma, ou aceitarem inscrições até um limite de alunos, por ordem de procura.

A frequência dos alunos no CEEJA- Botucatu diminuiu, de uma média de duas, para uma vez por semana, porque grande parte desses alunos vem de cidades vizinhas e dependem de transporte, nem sempre garantido pelas prefeituras, conforme comentamos anteriormente.

A escola conta com várias palestras, oficinas, exposições e projetos durante o ano e essas atividades extracurriculares fazem com que os alunos se tornem mais estimulados e busquem o conhecimento de forma mais lúdica, porém muito eficaz, diminuindo, assim, a evasão. No ano de 2015, ocorreram duas oficinas (As diferentes faces da mulher e Técnicas de estudos da Língua Portuguesa), três palestras (Lei Maria da Penha, Transformando dificuldades em oportunidades e Motivações em tempos de crise), houve também exposições de trabalhos feitos pelos alunos que cursavam a matéria de arte (Pintura em tela “As diferentes face da mulher”, e em datas comemorativas). Ocorreu uma festa junina para alunos e comunidade, na qual, além de se buscarem a socialização e o resgate cultural, também se buscou arrecadar fundos para a Associação de Pais e Mestres (APM) da escola. O interesse nessas atividades é relativamente alto em todos os anos.

Figura 21: Gráfico da porcentagem do número de alunos que frequentam atividades extras no CEEJA no período de 2015-2018.



Fonte: CEEJA-Botucatu

O planejamento escolar é feito com base na pesquisa do ano anterior e também com as recomendações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acontecendo em dois períodos: o primeiro, na semana do carnaval, e o segundo, na primeira semana do segundo semestre, mas também podendo mudar, uma vez que o calendário é feito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No planejamento, os professores estudam documentos referentes a atualizações, no âmbito educacional, tais como: LDB, Resoluções, Normas, entre outros. Nesse período, o corpo docente estuda o planejamento para o determinado ano e toma decisões sobre temas de oficinas, projetos pedagógicos, palestras, etc.

O trabalho de contato e os esforços para estimular os alunos evadidos acontecem semanalmente. Docentes de cada área buscam falar com seus alunos, na tentativa de convencê-los a retornarem aos estudos, abordando principalmente aqueles que tenham trinta dias consecutivos de faltas às aulas, pois conforme a resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nº77, de 06/12/2011, após 30 dias consecutivos de ausência, os alunos devem ser desligados do programa, podendo retornar somente mediante nova matrícula.

O processo de ensino inicia-se com a apresentação do material ao aluno e recomenda-se que ele estude em casa e faça as lições do roteiro de estudo, podendo ele vir à escola para tirar suas dúvidas. A avaliação de rendimento escolar é feita com a orientação dos livros próprios do CEEJA, intitulados “EJA-MUNDO DO TRABALHO”, e as dúvidas dos educandos

poderão ser sanadas por um docente, que estará na escola a sua disposição. Após o aluno se julgar apto para realização das provas, ele poderá requerê-las, junto ao estabelecimento de ensino.

Além disso, eram disponibilizadas aulas com professores *on-line*, além dos conteúdos específicos de cada matéria, também *on-line*, no *site* da Secretaria da Educação, no endereço “<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br>”, mas este recurso foi desativado em 03/02/2017.

Uma das grandes dificuldades desse modo de aprendizagem flexível é a necessidade de orientação específica nas disciplinas para os estudos em casa, pois os alunos, em sua grande maioria, estarão tendo o seu primeiro contato com a matéria, em questão, o que pode causar um grande desestímulo e a vontade de abandonar os estudos.

Isso tudo pode ser um obstáculo para os alunos e é uma luta constante para alunos e docentes, pois o tempo que estes possuem para se dedicar a cada aluno, individualmente, é em média trinta minutos, e há outras variáveis como tempo de estudo do aluno em casa, dúvidas a serem sanadas, etc.

Também segundo o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2019, atualmente a rede estadual possui 190 mil alunos de EJA matriculados em 1.100 escolas de todo o estado de São Paulo. Na EJA o projeto pedagógico prevê, além do currículo oficial, atividades que dialoguem com a vida profissional e cotidiano dos alunos. Porém não conseguimos ver o número de alunos total do CEEJA, pois no censo a EJA e CEEJA são somados juntos.

Com isso notamos que o CEEJA/SP, traz inovações como o atendimento direto ao alunos, em horários flexíveis aonde o alunado pode frequentar em diversos horários e não só a noite, o material que há foi desenvolvido para a realidade deles, porém isso tudo ocorre de forma precarizada, aonde o tempo de atendimento, não é o tempo de uma aula pelo menos, muitas vezes há dificuldade para chegar a escola, assim tornando o CEEJA, mais uma educação de jovens e adultos que não compreende a realidade do alunos, sendo uma educação certificadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, tratamos de um tema bem amplo, que é o da Educação de Jovens e Adultos, sobre a qual procuramos responder, inicialmente, a três questões, e dentre elas, qual tem sido a função social das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, políticas essas que, ao longo de cinco séculos, estiveram sob o comando colonial de Portugal ou do Brasil Império e a República.

Constatamos que as funções sociais foram se modificando ao longo do tempo. Os indígenas

No século XVI, no Brasil, deu-se o processo de subordinação dos indígenas aos brancos, tendo como uma das mediações o ensino da Língua Portuguesa, que se constituía em pré-requisito para sua conversão ao catolicismo.

Assim, com a chegada dos europeus jesuítas, instituiu-se a Educação não formal baseada na catequização, que não prescindiu de uma violenta aculturação branca dos povos indígenas, do genocídio, da tortura e do estupro, como armas de exposição de um conceito europeu de civilidade. Os protagonistas desse processo foram os padres da Companhia de Jesus. Nesse contexto, a Bula Papal “Dum Diversas”, lhes autorizava a escravização de negros e também de indígenas, ou de qualquer povo que não fosse católico.

O Estado Português confiou aos jesuítas, inicialmente, a preparação dos povos originários para o trabalho e para a aquisição de hábitos e valores compreendidos como civilizados.

A Bula do Papa Nicolau V, dirigida ao rei Afonso V de Portugal, a qual serviu de base aos reis católicos de Portugal e da Espanha para a escravidão e a não educação dos povos africanos, os quais eram proibidos de se submeterem a processos de alfabetização. Vimos que essa bula papal teve uma influência muito grande na escravidão negra e indígena no continente americano. Contudo, o desenvolvimento das forças produtivas colocou uma imperiosa necessidade de treinamento dos escravizados negros para proporcionar uma melhor produtividade no trabalho e, especialmente, nas vilas e cidades nascentes do Brasil. Nesse processo, houve iniciativas clandestinas de senhores para a alfabetização de seus negros, unicamente com o objetivo de atribuir-lhe novas tarefas, ampliando a exploração de seu trabalho.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, as políticas educacionais priorizaram a criação de cursos superiores, a fim de atender aos interesses de formação dos futuros governantes da classe dominante da época. Em 1834 houve a criação de escolas de Ensino Primário e Secundário nas províncias. Assim, tais escolas primárias e secundárias permaneceram sob a responsabilidade das províncias e, depois, dos estados da federação, no contexto republicano.

Desse modo, a Educação, nessa sociedade agrária e escravocrata, era prerrogativa daqueles a quem se outorgaram seus benefícios, por nascimento ou posição, enquanto a populações mais oprimidas, como as mulheres, os negros, os indígenas e os trabalhadores pobres, tinham um acesso muito restrito à Educação, e em níveis que não ultrapassavam o conhecimento elementar, oferecida apenas nos lugares mais populosos, permanecendo como uma política descentralizada, sem financiamento e de alcance débil.

De acordo com o Censo realizado em 1872, a primeira operação censitária realizada em território brasileiro, à época imperial, entre a população livre, 23,4% dos homens e 13,4% das mulheres foram considerados alfabetizados. E, com a descentralização da Educação para as províncias, ocorrerá uma dificuldade ainda maior para o aprendizado, pois muitas províncias não tinham condições de pagar professores e manter escolas, pois tinham que enviar grande parte de sua arrecadação para a Capital.

Na Primeira República (1889-1930), a instrução elementar não foi a prioridade das políticas de Estado, o que pode ter contribuído para que se iniciasse um processo de produção de analfabetos em massa, devido à secularização da alfabetização de gerações de crianças.

O que podemos notar é uma frustração do ideal democrático na República Velha, (PILETTI, 2006), Nesse momento, só podiam votar os maiores de 21 anos, do sexo masculino e as eleições eram fraudadas para que se mantivesse sempre o mesmo grupo no poder; os trabalhadores eram oprimidos e explorados; havia a dependência da venda do café e dos mercados internacionais; no norte e nordeste, os trabalhadores eram submetidos aos coronéis, senhores das terras e do poder local. Tal *status quo* seria ameaçado, caso se desenvolvesse uma política de alfabetização de adultos que aumentasse o colégio eleitoral sob controle dos coronéis.

Contudo, a partir de 1932, quando muda a conjuntura, ascende ao poder Getúlio Vargas um populista em pleno processo de industrialização do país. O voto passa a ser

obrigatório aos maiores de 21 anos, de ambos os sexos; porém, na eleição de 1934, o voto foi indireto. (BRASIL, 1932).

Com a instituição do voto feminino, em 1932, pelo decreto nº21.076, de 24 de fevereiro, deu-se um passo a mais para garantir a segurança efetiva para o sufrágio universal, o que não veio a acontecer, pois aos analfabetos não lhes era permitido votar situação que perdurou até 1985 e motivou campanhas de alfabetização como estratégia indireta de aumento do colégio eleitoral. Assim, acresce-se à EJA uma nova função: instituinte de cidadãos com direitos políticos de voto. Numa perspectiva utilitarista e imediatista que estimulou políticas de EJA para mera certificação.

A Educação de Adultos ganha destaque em 1945, ano que marca o fim da ditadura do Estado Novo e, neste momento, as recém-fundadas Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fizeram apelos ao desenvolvimento da Educação de Adultos. (MOTA, 2009).

Outra questão a qual nos propusemos a contribuir para a elucidação, foi se a EJA historicamente constituiu-se numa resposta institucional às demandas sociais, de redenção do analfabetismo, à certificação ou ao acesso ao conhecimento.

Durante os anos 1960 houve dois movimentos sociais de base que, pela primeira vez, propõem que se pense a EJA como instrumento de acesso ao conhecimento: o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Contudo, tais iniciativas foram interrompidas bruscamente pela implantação de uma ditadura militar. Nessa nova conjuntura nasceu o Movimento Brasileiro de Alfabetização na forma de um grande engodo, pois propunha a alfabetização no seu nível mais elementar, que designava o mero reconhecimento do código, gerando contingentes de trabalhadores certificados que apenas sabiam desenhar o nome, ou ler um texto curto. Mais uma vez, os trabalhadores pobres adultos foram destituídos do direito a educação escolar.

A proposta falida do MOBREAL foi substituída por outra não menos aviltada: a fundação EDUCAR, que atuou de forma indireta e descentralizada, mediante convênios com secretarias estaduais e municipais de Educação, bem como com instituições privadas ou comunitárias e depois subordinada à Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Graus, do MEC. A EDUCAR assumiu, então, a responsabilidade de articular, em conjunto com o subsistema de Ensino Supletivo, a política nacional de Educação de Jovens e Adultos, que visava oferecer uma alfabetização compensatória e certificadora aos analfabetos adultos.

Haddad e Di Piero (2006, p.120), aponta que esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de Educação de Jovens e Adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito, no terreno institucional, foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período, do que a conquista do direito universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Mas, em 1990, o presidente eleito, Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) extinguiu a Fundação EDUCAR e não criou nenhuma outra instância que assumisse suas funções. (MOTA, 2009).

Assim, podemos também concluir até 1990 não houve uma redenção do analfabetismo, pois a população trabalhadora e mais carente de educação formal ficou mais uma vez à margem dos planos do governo, sendo que esses projetos não chegavam a ter um tempo necessário para se efetivarem de fato.

Somente quando os organismos internacionais se voltam ao problema do analfabetismo no mundo e passam a pressionar os países do 3º Mundo que a EJA ganha estatuto de questão social, porém na década de 1990 ainda não se vê medidas concretas para o equacionamento do problema, pelo menos, no Brasil, a despeito de todas as orientações internacionais. Isso se deve ao fato de as políticas da alfabetização atender antes as crianças da segunda infância do que os adultos.

Os recém-criados Planos Decenais, com base na Conferência Mundial de Educação para todos - “Jomtien”, e que propunham ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo, no enfrentamento dos problemas relativos à Educação. Assim, como o Plano Decenal de Educação, no governo do Presidente Itamar Franco (12/1992 – 1994), estando de acordo com o que foi assinado em Jomtien e Nova Délhi, obtiveram sucesso, do ponto de vista dos fundamentos da Declaração de Jomtien, e do PNE.

Com a criação do FUNDEF, em 1996, regulamentado em 1997, em cujo artigo 5º, parágrafo 6º, altera e muda, na Constituição, a aplicação de 50% dos recursos vinculados para a erradicação do analfabetismo, o que, aliás, não aconteceu até os dias de hoje, concentrou-se os recursos da Educação no Ensino Fundamental, retirando, mais uma vez, os recursos da EJA e deixando, novamente, essa modalidade de ensino de lado.

Após o período que vigorou o FUNDEF – de 24 de dezembro 1997 a 31 de dezembro de 2006, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – substituiu

o FUNDEF. O FUNDEB previa a aplicação de recursos a todo Ensino Básico, em todas as etapas e modalidades, havendo, para isto, uma ampliação nas fontes de financiamento.

Nos anos 2000 vimos nascer políticas de alfabetização de adultos como diretrizes, financiamento, programas, projetos, porém peculiares ao neoliberalismo: políticas focais, fugazes, dependentes de parcerias público-privadas para sua execução, mantendo o caráter compensatório, supletivo e certificador e, agora, com mais um elemento acoplado a programas de preparação para a empregabilidade.

Nos governos FHC e Lula, houve um maior sentido para o replanejamento das políticas de alfabetização e de profissionalização, assim como no governo Dilma, mas estes acabaram sendo mais ligados a uma conjuntura de Educação Neoliberal, permanecendo a negação do acesso ao conhecimento.

No Estado de São Paulo, o CEEJA é uma proposta que fragiliza ainda mais a alfabetização na medida em que se propõe a oferecer uma escolarização fundada no autodidatismo, semipresencial, aligeirada e que transforma a figuras do professor num mero plantonista para avaliar e tirar dúvidas.

Hoje, no Estado de São Paulo, se expande a política de CEEJAs, concomitantemente ao fechamento de salas de alfabetização de jovens e adultos presenciais. Ao adulto que não conseguiu se alfabetizar na infância o poder público oferece a possibilidade de um percurso solitário rumo a certificação, cada vez mais distante do acesso ao conhecimento e produtora de uma nova modalidade: o analfabeto funcional, ou seja, aquele aluno que não conhece e não interpreta além daquilo para o qual foi qualificado, não tem um conhecimento crítico do mundo, tem apenas uma mera e muito simples leitura de textos pequenos e equações matemáticas básicas.

Assim como Aquiles tinha um ponto frágil, também destacamos o ponto mais frágil da Educação brasileira - a EJA - que foi muitas vezes postergada a ser uma mera retratação educacional, dada às pessoas mais simples, desde o Brasil Colônia, em que apenas filhos de grandes comerciantes, grandes fazendeiros, donos de minas ou datas, eram educados por mestres particulares, enquanto aos seus escravos, quando necessário, era-lhes ensinado o básico para o trabalho; quanto aos mais pobres e indígenas, restava a catequização dada pelos jesuítas.

Assim, considero que o modelo liberal de educação, tem triunfado e a democratização do conhecimento não chegou a acontecer, nem a democratização do acesso, visto que muitos ainda não tem acesso a EJA, o conhecimento continua a ser certificador e pobre de criticidade que leve o trabalhador a reflexão e não podemos dizer que houve na história da educação brasileira uma democratização da EJA no Brasil.

REFERÊNCIAS*

AÇÃO EDUCATIVA – ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (coord.). **O impacto do FMI na educação brasileira**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 1999. 38 p. 3 v.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1947) (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2018.

ALEIXO, J. C. B.; KRAMER, P. **Os analfabetos e o voto**: da conquista da alistabilidade ao desafio da elegibilidade. 2010. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/constituicao-de-1985-> Acesso em: 1 jun. 2018.

ALENCASTRO, L. F. **Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal**. 2010. Disponível em: www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp. Acesso em: 1 jun. 2018.

ALMEIDA, N. B. F.; BAPTISTA, S. G. Breve histórico da Biblioteconomia brasileira: formação do profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. São Paulo: FEBAB, 2013. p.3450-3462. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/jesuitas.htm>. Acesso em: 16 jun. 2016.

ALMEIDA, R. H. **O Diretório dos Índios-um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ARAÚJO, A. V. Direitos indígenas no Brasil: breve relato de sua evolução histórica. In: ARAÚJO, A. V. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito a diferença. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 23-43. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/38299577/evolucao-historica-dos-direitos-indigenas/2>. Acesso em: 1 jul. 2017.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública: diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Botucatu, SP**. 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/botucatu_sp. Acesso em: 10 jun. 2019.

* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

Batista, E. L. (2015). **O Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT**, como instituição educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(63), 33-44. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641170>

BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19- 27, 2003.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERTINI, F. M. A. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe 2, p. 60-69, 2015.

BEZERRA, C. **Discurso do Presidente Lula, CEFET/BA, Santo Amaro**. São Paulo, 2003. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/relatorio_final_INEP_EJA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BOITO JUNIOR, A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em: cnd.fgv.br. Acesso em: 17 jun. 2017.

BOITO JUNIOR, A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 253-276, 2003.

BORGES, L. S. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/2751>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Brasília, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 10.198, de 30 de Abril de 1913.** Coleção de Leis do Brasil. Brasília, 1913. p. 261. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1913-04-30;10198>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Brasília, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. INEP. MEC. **Documento básico: ENCCEJA Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.** Brasília: INEP, 2002.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: PNE em Movimento, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

BRASIL. **PRONATEC – Programa Nacional de Acesso a Cursos, Empregos e Concursos.** Brasília, 2019. v. 14. Disponível em: <http://pronatec.pro.br/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Constituição de 1985 garantiu o direito ao voto aos eleitores analfabetos.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Unicef. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CABRAL, W. A. **Reforma política:** uma questão de fidelidade? 2005. Monografia (Disciplina Pesquisa Histórica II) -Centro De Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

Disponível em:

<http://www.repositoriolabim.cchla.ufrn.br/bitstream/123456789/456/1/REFORMA%20POL%C3%8DTICA-UMA%20QUEST%C3%83O%20DE%20FIDELIDADE%20A.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O impacto do FMI na educação brasileira**. São Paulo: Gráfica Modelo, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v15n54/a06v1554> . Acesso em: 13 maio 2018.

Cano, Wilson. "**Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil.**" *Revista Economia* 13.3b (2012).

CARVALHO COSTA, A. **Anônimas odisséias: a dupla destituição do direito à educação e ao trabalho na infância e na vida adulta**. São Paulo: Annablume, 2005.

CARVALHO COSTA, A.; DA ROCHA, J. A. Cidadania e participação social: dois conceitos que não se confundem. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 16, n. 31, p. 369-392, 2016.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, S. R. D., & Martins, L. M. (2013). **A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 141-149.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 6, n. 11, p. 169-195, 2006.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, v. 26, n. 1, p. 25-42, 2013.

CASTRO, A. **A Constituição de 1937**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1938.

CATELLI JUNIOR, R. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** . Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 91-108.

CÊA, G. S. S. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: CÊA, G. (Org). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais dos anos 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. p. 187-226.

CHAGAS, L. M. M. *et al.* **Alfabetização de jovens e adultos: trajetória histórica de uma experiência-NEPE/UFAM (1989-1996)**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1998.

CHAVES, A. Formação histórica do direito civil brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 95, p. 57-105, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração de Jomtien**. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/20/06/2018>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: Mobral AGGS, 1979.

COSTA, Á. C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, Á. C. Nova questão social ou nova dimensão de um mesmo problema. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambú, 2001. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. p. 1-16

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: O processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. (org.). **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.

COSTA, G. C. **A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela**:(re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em integração da América Latina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-26082016-124934/es.php>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CUNHA, C. M. Introdução: discutindo conceitos clássicos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 9-18.

CUNHA, M. C. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

CUNHA, Rosa Maria Torte da. **Alfabetização de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro, Brasil: o significado de um desafio para a inclusão social**. 2015. Tese de Doutorado.

DE CARVALHO, José Sérgio F. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, 2004.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DI PIERRO, M. C. *et al.* A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e

internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. "A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada." *Novos estudos CEBRAP* 88 (2010): 153-179.

FARIAS, H. V.; IRELAND, T. D.; DA SILVA, E. J. L. Dos centros de estudos supletivos aos cursos semipresenciais: trajetória de uma proposta de escolarização para jovens e adultos no Brasil. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 164-193, 2018.

FAUSTO, B.; FAUSTO, S. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**-Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. 1999. São Paulo: Feusp (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Sundermann, 2009. p. 59-100.

FERREIRA BEZERRA, G.; DE CASTRO ARAUJO, D. A. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p.101-122, 2014.

FERREIRA Jr., Amarílio. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FONSECA, P. C. D. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 225-256, 2004.

FONTOURA, J. Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores. **Educação**, São Paulo, n. 242, 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em: 13 set. 2017.

FRANÇA, Magna. Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola? Natal: EDUFRN, 2005.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. C. D. PROEJA e PRONATEC: ciclo de políticas, políticas recicladas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 84-100, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 30.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, R. B.; BAHIA, S. J. C. Direitos dos índios na Constituição de 1988: Os princípios da autonomia e da tutela-proteção. **Prim@ Facie-Direito, História e Política**, João Pessoa, v. 16, n. 32, p. 01-42, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/viewFile/34536/18065> . Acesso em: 01 de agosto de 2017.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI JR, P. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001.

GODEIRO, Nazareno; SOARES, João Ricardo. **Neodesenvolvimentismo ou neocolonialismo: sobre o mito do Brasil imperialista**. Editora Sundermann, 2016.

GODOI, R. C. **Um editor no Império: Francisco de Paula Brito (1809-1861)**. São Paulo: Edusp, 2016.

GONZALEZ, J. A. **Cultura, educação popular e transformação social: as formulações do MEB e do CPC entre 1961 e 1964**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

GUERREIRO, Cristina Abranches. O calcanhar de Aquiles e outras histórias da Mitologia Clássica. **Capa e Batina-Associação dos Antigos Estudantes de Coimbra em Lisboa**, p. 19-20, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. 2006.

HORTA, S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Brasília, 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf . Acesso em: 24 jul. 2019.

IBGE. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, [1874?].

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Zahar, 1997.

KINZO, M. D. G. **Oposição e autoritarismo: gênese e trajetória do MDB (1966-1979)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEÃO, M. A construção do discurso da incapacidade eleitoral dos analfabetos na história brasileira. *In*: SEMINÁRIOS DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 10., 2011, Novo Hamburgo. Novo Hamburgo (RS): Universidade FEEVALE, 2011. Disponível em: <http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/46974.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

LEGAL, Amazônia. Diário Oficial da União. 2009.

LEI sobre a liberdade dos gentios, Évora, 20.03.1570. *In*: VARNHAGEN, F. A. **História geral do Brasil** [Transcrição] São Paulo: Melhoramentos, 1975 (1857-60). Tomo I, p. 345.

LIMAVERDE, P. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 78-97, 2015.

LOVATO, D. M. C. *et al.* Educação inclusiva nas políticas públicas educacionais neoliberais. **Nativa**, Sinop, v. 6, n. 1, 2017.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora. FIOCRUZ; CCB, 1996.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: UNESP.ligiamar@fc.unesp.br. GT: Filosofia da Educação/17. Acesso em: 16 maio 2017.

MEI, Viviane Brizante et al. Universidade e educação supletiva em Campinas. 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Jomtien. *In*: **DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - EDUCABRASIL**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MIRANDA, M. M. L. **Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus - Regime escolar e curriculum de estudos**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acesso em: 2 jul. 2016.

MORAES, D. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54, 2010.

MOREIRA, V. M. L. Territorialidade, casamentos mistos e política entre índios e portugueses. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 35, n. 70, p. 17-39, 2015. Disponível em: <https://edittip.net/category/terras-de-indios/>. Acesso em: 1 jun. 2016.

MOTA, R. S. **Aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). In: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Rio de Janeiro: CPDOC, 2009. Disponível em: www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral. Acesso em: 26 jun. 2019.

Nacional Desenvolvimentismo. Verbetes elaborados por Marco Antônio de Oliveira Gomes. In: HISTEDBR. Campinas, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacional_desenvolvimentismo.htm. Acesso em: 26 jun. 2019.

NASCIMENTO, M. (2008). O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1822-1889). [on line] Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html >. Acesso em, 09(09). NATH, Margarete Aparecida. **Alfabetização de jovens e adultos em Cascavel: uma história em Construção**. 2004.

NOVAES, A. F. **Formação de professores e os saberes necessários à prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas) - Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, 2017.

OLIVEIRA, L. T. B. Projeção: um 'entre-lugar' na relação educação profissional e educação básica na modalidade de jovens e adultos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 17, n. 1, p. 183-194, 2012.

PAIVA, J. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século. In: ALVES, N.; VILLARDES, R. (org.). **Múltiplas leituras da Nova LDB: lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96)**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997. v. 1, p. 85-107.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 017/2010 – SUEDE/SEED**: Assunto: Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APEDEs). Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2010%20sued%20seed/instrucao172010.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, D. E. **Globos e mapas ao alcance das mãos: ensino de matemática numa perspectiva de alfabetização funcional na EJA**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PILETTI, Nelson. **História e vida: Brasil: do primeiro reinado aos dias de hoje**. Atica, 2006.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

RAMOS, Regina Celia; DI GIORGI, Cristiano Amaral. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 72, p. 623-649, 2011.

RATIER, R. *et al.* Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA: conheça os motivos que fazem com que adolescentes estudem na Educação de Jovens e Adultos. **Nova Escola**, São Paulo, 1 abr. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>. Acesso em: 25 jun. 2019.

RESSINETI, Telma Renata; DE CARVALHO COSTA, Áurea. HERANÇAS DA REVOLUÇÃO FRANCESA: A POLÍTICA EDUCACIONAL DAS PRIMEIRAS LETRAS NO BRASIL. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 47-59.

REZENDE PINTO, J. M. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. Brasília e DF: Liber Livro, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. "Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores." *Perspectiva* 31.2 (2013): 405-424.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 23, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALAS, P.; SEMIS, L. Como a EJA mudou a vida deles. **Nova Escola**, São Paulo, 4 abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11606/como-a-eja-mudou-a-vida-deles>. Acesso em: 14 maio 2019.

SAMPAIO JUNIOR, P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, 2012.

SÁNCHEZ, S. **História da educação no Brasil**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

SANTOS, D. D. P.; VIEIRA, H. R. Financiamento da educação básica no Brasil: algumas reflexões. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 19, p. 227-237,

2015. Acesso em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9385/6236>. Acesso em: 1 set. 2018.

SANTOS, F. L. Os jesuítas, a catequese e a questão da administração das aldeias no período colonial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013. p. 22-23. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1361890400_ARQUIVO_Artigo-Administracaodasaldeias.pdf. Acesso em: 1 jun. 2016.

SANTOS, J. D. A.; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 4352-4366.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Matrícula para o supletivo do Ensino Médio aumentou 1.500% no estado de São Paulo**. 2005. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/matricula-para-o-supletivo-do-ensino-medio-aumentou-1-500-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Matrículas por rede de ensino segundo nível de ensino**. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1128.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Centro de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CGEB, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgeb/coordenadoria/centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 77, de 06 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. São Paulo, 2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2013**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201305160031>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 10, de 29 de janeiro de 2016**. Altera a Resolução SE 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. São Paulo, 2016a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_16.HTM?Time=22/10/2016%2013:37:21. Acesso em: 25 jul. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 66, de 19-12-2016**. Altera a Resolução SE 77, de 6-12-2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. São Paulo, 2016b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_16.HTM?Time=31/05/2017%2013:48:08. Acesso em: 25 jul. 2018.

SAVIANI, D. *et al.* Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOCUGLIA, A. C. C. **Alfabetização, política e religião: o caso da cruzada de ação básica cristã (1965-70)**. In: REUNIAO DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. Disponível: www.anped.org.br/reunioes/25/afonsocelsoscocugliat02.rtf. Acesso em: 1 jun. 2017.

SCOCUGLIA, A. C. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, A. L.; DA CUNHA, M. C. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, A. M. P. Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos na corte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 179-182, 2000.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.

VENDRAMINI, L.A. 2017. **A Proposta Pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: Foco na disciplina de Física**. Dissertação de Mestrado em Educação (Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA – Programa de Pós-graduação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

VICENTINO, C., & DORIGO, G. (2001). **História para o ensino médio**: história geral e do Brasil. Scipione.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em: 1 ago. 2016.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Instituto Franciscano de Antropologia, Universidade São Francisco, 1999.

YANAGUITA, A. I. (2011). As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In *ANPAE. XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política de Administração da Educação. Cadernos Anpae* (Vol. 10, pp. 1-13).

ZOTTI, S. A. A educação jesuítica no projeto colonial de Portugal no Brasil. In: JORNADA HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Grupo de Estudo e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” – GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR, e Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_1048_solange.zotti@hotmail.com.pdf. Acesso em: 1 ago. 2016.