BOCA
BOLETIM DE CONJUNTURA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CAPITALISMO

ADULT AND YOUTH EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL EVOLUTION AND CAPITALISM

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES EN BRASIL: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CAPITALISMO

10.56238/bocav25n78-034

Wilson de Oliveira Felix Junior
Pós-graduado em Gestão em Saúde Pública
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (2025)
E-mail: 17setembro73@gmail.com

RESUMO
O presente trabalho tem por principal objetivo abordar, de modo sucinto, a questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Dentro de um modelo geral de abordagem, investiga-se a evolução histórica dessa modalidade de ensino, bem como sua relação íntima com o sistema capitalista. Para tanto, adotando a pesquisa de cunho estritamente bibliográfico como processo metodológico, consultou-se a literatura pertinente ao tema, de modo a melhor conhecer as implicações, problemas, avanços e perspectivas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A importância desse estudo reside na urgente necessidade de se trazer à luz do debate essa importante forma de reinserção e de ascensão social, a qual é, ao mesmo tempo, duramente criticada por alguns dos mais conhecidos teóricos da educação brasileira.

Palavras-chave: Brasil. Educação. Jovens e Adultos. Supletivo. Matriz Eólica.

ABSTRACT
This work is primarily engaged approach, succinctly, the issue of Youth and Education in Brazil. Within a general model approach, we investigate the historical evolution of this type of education and its close relationship with the capitalist system. To this end, adopting a strictly bibliographic nature of research as a methodological process, we consulted the literature concerning the matter in order to better understand the implications, problems, advances and perspectives on Education for Youth and Adults (EJA). The importance of this study lies in the urgent need to bring the light of this important form of reintegration and social mobility debate, which I des at same time, heavily criticized by some of the theoretical known of Brazilian education.

Keyword: Brazil. Education. Youth and Adults. Supplementary. History. Wind Array.

RESUMEN
Este artículo aborda brevemente la cuestión de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil. Dentro de un marco general, investiga la evolución histórica de esta modalidad educativa, así como su estrecha relación con el sistema capitalista. Para ello, mediante una metodología de investigación estrictamente

bibliográfica, se consultó la literatura pertinente con el fin de comprender mejor las implicaciones, los problemas, los avances y las perspectivas de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La importancia de este estudio radica en la urgente necesidad de visibilizar esta importante forma de reintegración y ascenso social, que, al mismo tiempo, es duramente criticada por algunos de los teóricos más reconocidos de la educación brasileña.

Palabras clave: Brasil. Educación. Jóvenes y Adultos. Educación Complementaria. Matriz de Energía Eólica.

1 INTRODUÇÃO

O texto aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando seu papel na erradicação do analfabetismo e na inclusão social de pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. A EJA é apresentada como uma modalidade voltada principalmente para trabalhadores, contribuindo tanto para a formação escolar quanto para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos.

Além disso, o texto enfatiza que essa modalidade vai além da alfabetização, abrangendo formação profissional, cidadania e desenvolvimento social. A EJA também é importante para melhorar as oportunidades no mercado de trabalho, reduzir desigualdades sociais e promover a autoestima dos indivíduos.

Apesar de sua relevância, o texto aponta desafios como a falta de investimentos e a necessidade de melhorias na qualidade do ensino. Por fim, o estudo tem como objetivo analisar as funções sociais, a história e as bases teóricas da EJA no Brasil, utilizando pesquisa bibliográfica.

1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Segundo afirma Wolff (2004, p. 2), a história do capitalismo é, antes de tudo,, a história do empenho da classe capitalista para controlar e disciplinar toda a classe trabalhadora, para que aceite, sem questionamentos, desempenhar as funções produtivas, conformando-se com o fato de que os produtos resultantes de seu trabalho sejam apropriados pelos capitalistas e apenas a eles gere riquezas. Contudo, a despeito de quaisquer formas de controle, a educação tem, no conjunto de suas finalidade principais, o nítido objetivo de mudar os contextos de desigualdades, visto que não há limites para o que pode fazer um homem conscientizado.

Nesse sentido, de acordo com Cattani (1997, p. 35), a melhor capacitação do trabalhador aparece sempre como fator de aumento de produtividade. A qualidade da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Ainda assim, segundo o entendimento de Medeiros (2005, p. 2), a educação profissional de jovens e adultos no Brasil nem sempre foi objeto de preocupação governamental. A construção desta somente ocorre como expressão da educação popular no início do século.

Olhando-se para a história do Brasil, não é difícil perceber que, desde os primeiros anos, ainda no período colonial, o cristianismo teve papel significativo na cultura educacional brasileira. Conforme explica Huttner (2003, p. 12), o colonizador português trouxe o cristianismo católico, que preponderou quase único do século XVI ao XVIII. Até os Jesuítas serem do País, os atos de ensino estiveram nas aldeias indígenas catequizadas, nos seminários, nos templos e colégios católicos. Foi uma conjuntura longa, relativamente estável no período colonial. Para Boff (2005), p. 38), tratava-se atividade educacional ligada ao poder público, do qual fazia parte a Igreja Católica. A escola pública - como hoje

é concebida - surgiu durante o Império, após a Independência, na forma de pequena rede pública de ensino, a qual só se consolidaria ao longo da Primeira República.

Segundo Hadda (2003, p. 18), ainda durante o período colonial os católicos jesuítas, a partir de 1549, exerciam ação educativa missionária junto aos adultos. Além de difundir o evangelho, esses padres educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, mais tarde, aos escravos negros. De acordo com Moura (2003, p. 16), posteriormente os jesuítas se encarregaram das escolas para os colonizadores e seus filhos. Essa educação esteve, durante séculos, em poder da Igreja Católica, que fundou colégios nos quais era desenvolvida educação cujo objetivo inicial era tão somente formar uma elite religiosa.

Como bem lembra Lima (2014), p. 26), a primeira lei geral de Educação que garantia direito de todos os cidadãos a uma instrução primaria gratuita foi a Constituição Imperial, promulgada em 1824. Porém, limitava-se à ínfima parcela que tinha cidadania - a elite - que poderia ocupar cargos burocráticos na sociedade Imperial. O acesso à leitura e à escrita era visto como inútil para os outros seguimentos. Esse absurdo mereceu parecer contrário do escritor Machado de Assis, o qual propunha reforma imediata do modelo político. Em sua crítica, Machado de Assis ressaltava que apenas 30% dos indivíduos residentes no país sabiam ler; enquanto 70% jazem em profunda ignorância.

Daí se entende porque, no entendimento de Paiva (2003, p. 168), as reformas promovidas na década de 20 tratavam da educação de adultos ao mesmo tempo em que cuidavam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 1928 foi que tal modalidade de ensino recebeu mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

Quando à década de 40, segundo Gadotti & Romão (2006, p. 55), foi caracterizada por grandes mudanças que geraram avanços na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) veio satisfazer os grupos dominantes que queriam uma educação profissional voltada aos interesses de desenvolvimento industrial no Brasil. Assim, vinculou-se a educação de adultos à educação profissional. A educação foi alçada ao patamar da segurança nacional, face o elevado índice de analfabetismo - aproximadamente 50% da população - período em que a estagnação econômica foi atribuída à falta de educação escolar.

Nota-se que, em momento algum, a busca era por outra coisa senão a preparação de um contingente de mão-de-obra que melhor se adequasse às exigências da nascente indústria brasileira, para a qual o analfabeto total já não era interessante. Para Di Pierro & Graciano (2003, p. 3), essa indústria que despontava, principalmente sob os arroubos do governo desenvolvimentista de Getúlio Vargas, já não queria aquele operário desesperado que, por não saber ler, pegasse uma caixa de modo errado e, com isso, destruísse alguma importante matéria-prima. Essa mesma indústria queria homens

que pudessem ser treinados, que tivessem a ambição de evoluir funcionalmente - e, também nesse caso, o analfabeto total não servia.

Curiosamente, na contramão do ímpeto desenvolvimentista estava o próprio contexto político, para o qual o analfabeto total tinha muita serventia. Ainda segundo Di Pierro & Graciano (2003, p. 7), era preciso, então, fazê-lo assinar o nome; torná-lo eleitor; habilitá-lo minimamente - quase ao estilo de um engodo - para a leitura e a escrita. Contudo, em hipótese alguma, nem no setor privado, nem no Estado havia interesse em que o operário brasileiro estudasse ao ponto de se tornar perigosamente crítico e questionador. E assim a elite dominante foi *driblando* os caminhos do progresso, fornecendo às massas trabalhadoras tão somente o conhecimento mínimo necessário exigido, paulatinamente, a cada pequeno avanço tecnológico experimentado pelo país.

Segundo explica Martins (2004, p . 289), devido à organização federativa da nação, com cada gestão estadual definindo princípios de atuação em vários setores, a Constituição de 1934 foi um marco, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário para adultos. No entanto, a Constituição Federal de 1937 não possibilitou tempo necessário para a prática da lei de alfabetização obrigatória. Também com base na constituição de 1934, havia autorização para o Conselho Nacional de Educação elaborar um plano, em âmbito nacional, que pudesse reestruturar a educação em todos os níveis.

Conforme afirmam Franco Et Al (2007, p. 28), no Brasil, até 1947, o ensino de adultos ganhou maior força por conta do alto índice de analfabetismo, constatado através do censo na década de 40. Todavia, na visão de Saviani (1997, p .83), grande avanço se verificou com a Constituição Federal d 1946, que estabeleceu a educação como direito de todos; e o ensino primário obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas; e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases de educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação do sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases d Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar essa possibilidade.

Porém, ainda de acordo com Franco Et Al (2007, p. 29), o Estado Novo adiou as propostas para a educação, entre as quais, cogitava-se a introdução do ensino supletivo, a formação profissional com participação dos sindicatos e empresas e propostas como a transformação de espaços particulares em espaços de utilidade pública, quando neles se praticasse alguma forma da educação prevista.

De acordo com a narrrativa de Viero (2007, p. 214), na década de 40 a educação de jovens e adultos estava em alta. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo. Em 1945, com a efervescência política da redemocratização em face da ditadura de Vargas, a Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque. O processo político exigia o aumento de bases eleitorais para dar sustentação ao governo central. Nesse período, a Educação de Jovens e Adultos define sua identidade, tomando a forma de campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de

Adultos, lançada em 1947, onde foram discutidos o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Segundo Franco Et Al (2207, p. 33), nesse período, havia visão formada do adulto que era considerado incapaz e marginal, facilmente identificado como criança. Em tal ângulo modificado, o aluno analfabeto passou a ser visto como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas.

Conforme afirma Martins (2004, p. 290), em 1947 surgiu o SEA (Serviço de Educação de Adultos), visando atender essa modalidade de alunos e cuja finalidade era coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Machado (1999, p. 2), complementa afirmando que esse movimento, o qual durou até fins dos anos 50, foi chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Contudo, seu método pedagógico, bastante discutível do ponto de vista humanístico e pelo prisma da interação social, considerava os alunos apenas em seu conjunto bruto, sem haver preocupação com os contextos em que estavam inseridos.

Ainda segundo explicações de Viero (2007, p. 217), a partir de 1940 o Brasil elevou suas atribuições em relação à educação de adolescentes e adultos, criando uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica. Levados a sério nas décadas de 40 e 50, tais esforços fizeram cair os índices de analfabetismo no ano de 1960. Contudo, os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de nações latino-americanas.

Moura (2003, p. 21), explica que, nessa época, o grande nome da educação brasileira era Paulo Freire, que defendia a implantação de seus métodos de alfabetização de adultos, com conscientização. Insatisfeito com a situação vivida pela educação brasileira, Freire queria mudanças.

Para Beisiegel (2003, p. 45), Freire tinha como foco o adulto oprimido. Sem radicalismo e rótulos, mantendo sua tradicional luta por modelo de ensino cujo objetivo principal não se resume ao mero ato de fazer ler e escrever, e sim fazer trabalho que instrumentalize o educando a conhecer seu mundo, desenvolvendo consciência crítica, ao mesmo tempo em que aprendia a dominar leitura e escrita. Tal objetivo só poderia ser seguido por alguém comprometido com o processo de mudança. Esta porém, não se daria por acaso, apenas por puro inconformismo com a situação vigente. Essa mudança, segundo Freire (2202, p. 13), norteava-se, sobretudo, na ciência e no estudo metódico, sem que, com isso, o educador se transformasse em mais um técnico intelectual.

Na visão vanguardista do educador brasileiro Freire (2002, p. 660), educação de adultos deveria partir sempre de exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Uma educação que propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse instrumentalidade no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Freire sonhava com uma educação que ajudasse o brasileiro e o inserisse no processo histórico, libertando-se por meio da conscientização.

Para Gadotti & Romão (2006, p. 77), foi graças à influência direta das Teorias desenvolvidas por Paulo Freire, as políticas de EJA puderam desvendar as especificidades culturais, econômicas e sociais locais e regionais, divulgando assim, os problemas sociais existentes, bem como os potenciais existentes para a transformação a partir da atuação do sujeitos integrados, enraizados em sua cultura. A disparidade cultural passa a ser identificada e distinguida como elemento essencial para se pensar e fazer educação, e do mesmo modo Educação de Jovens e Adultos, recusando as finalidades militares e populistas integradoras; homogeneizantes e padronizadoras.

Segundo analisa Paiva(2003, p. 184), o paradigma pedagógico que se construiu a partir de Paulo Freire, baseava-se no entendimento da relação entre a problemática educacional e a social. Antes entendido como causa, o analfabetismo passou a a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social injusta. Era preciso, então, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. Assim, a educação de adultos teria que integrar o homem à vida cívica, unificando-o também à cultura brasileira.

Ressalta-se que, no entendimento de Beisiegel (2003, p. 82), o projeto pedagógico de Freire expressava o compromisso com os ideais cristãos e promoção do homem à condição de sujeito e de realização das possibilidades humanas de aperfeiçoamento. Tais intenções eram trazidas em termos amplos, identificando-se com a defesa da democratização da sociedade e com o desenvolvimento econômico. Nas análises de Freire,essas dimensões individuais e coletivas do projeto se mostravam associadas. A criação de condições para a superação da pobreza dos homens se confundia com o processo de desenvolvimento econômico que, por sua vez, pressupunha a conquista da autonomia nacional.

Na análise de Paiva (2003, p. 210), nos início dos anos 60, a economia brasileira cresceria em um contexto onde o processo de substituição das importações mantinha o fluxo de capitais internacionais concentrado no fortalecimento d indústria de base. Na gestão do presidente Juscelino Kubistchek, o modelo desenvolvimentista abriu o mercado para os produtos duráveis das empresas transnacionais. Assim sendo, sua proposta de um desenvolvimento acelerado deu-se paralela à crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional.

Conforme relata Beisiegel (2003, p. 50), em 1961 surge o Movimento de Educação de Base (MEB), sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), o qual tinha suas origens em duas experiências de educação radiofônica, empreendidas pelo episcopado no Nordeste brasileiro. O governo federal passou a patrociná-lo, oferecendo recursos para a criação de educação de base, veiculada por emissoras católicas, conveniadas ao MEC e a outras instituições federais, em várias regiões do país. Destacam-se, nesse período, os setores progressistas da igreja católica, aglutinados em torno da Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Universitária (JUC).

Ainda segundo Paiva (2003, p. 219), o pior viria com o golpe de 1964, o qual produziu ruptura política em função da qual os movimentos de educação e culturas populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos. O Brasil continuou a ser chamado de "o país dos analfabetos". Para tentar minimizar o problema, os militares permitiram a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei 5.379/1967.

Na visão de Paiva (2003, p. 221), o MOBRAL deve ser entendido como um dos programas de impacto do governo Médici, podendo ser visto como sucessor dos programas pós-64 em matéria de educação de adultos; sucessor simultaneamente da Cruzada ABC, como programa alfabetizador e, do Projeto Rondon, como programa de ação comunitária, mantendo a orientação igual aquela que predominou nesses programas nos anos 60 e que foram bastante criticados pelos educadores.

Para Cury (2012, p. 101), tudo isso foi inserido em um contexto ilusório, em que a defesa do ideal liberal foi o meio encontrado a fim de funcionalizar os desajustes entre as forças sociais emergentes e harmonizar os antagonismos com os ideais de paz social, harmonia entre as classes, luta contra o atraso social e econômico e generalização do bem-estar. Em outras palavras, era o jeito que os militares encontraram para controlar as massas, sem, no entanto parecerem controladores. Assim, esses programas, apesar da pouca efetividade que apresentavam, alcançavam considerável aceitação popular.

De início, conforme explica Medeiros (2005, p. 6), o MOBRAL se dividiu em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970; e o Programa de Educação Integrada (PEI), que nada mais era que a versão compactada do curso de primeira à quarta séries do primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. No fim dos anos 70, o MOBRAL sofreria modificações em seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho. Tais mudanças, porém, não evitaram seu total fracasso.

Para Medeiros (2005, p. 9), parte do projeto educacional dos militares foi consolidada na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei 5.692/71. No capítulo IV dessa LDB o Ensino Supletivo foi regulamentado. Seus fundamentos foram desenvolvidos em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699/1972, que tratava especificamente do Ensino Supletivo; e o documento Política para o Ensino Supletivo, visando constituir no Brasil nova concepção de escola, em nova linha de escolarização não-formal e sistematizada. Como bem destaca Vieira (2004, p. 40), a educação de adultos adquiriu pela primeira vez no Brasil, um estatuto legal que, em seu artigo 24, estabeleceria como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Segundo Beisiegel (2003, p.52), os anos que se seguiram à saída dos militares do poder, 1985, representaram fase de democratização das relações sociais e das instituições brasileiras ao qual correspondeu alargamento do campo dos direitos sociais. Como forma de simbolizar a total ruptura com a política da ditadura, o primeiro governo civil extinguiu o MOBRAL.

Os deputados constituintes de 1988 queriam acabar com o analfabetismo em dez anos. Assim, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a escola deve assegurar a todos o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Para Mathieu & Belezia (2013, p.60), o fato da oferta da EJA ter sido configurada como direito subjetivo dos cidadãos, conferiu a esse modelo educacional um caráter especial, principalmente quando se considera o complexo momento econômico que o país vivia naquela época.

Havia a enorme necessidade de desenvolver o país. Contudo, a mão-de-obra disponível estava muito aquém das urgentes necessidades do Brasil. Assim, segundo Mathieu & Belezia (2013, p. 48), intensificaram-se as preocupações em oferecer educação de qualidade à população, visando preparar o indivíduo para o trabalho e cidadania. A parti dos anos 80 as políticas educacionais passaram a ter uma ação reparadora, qualificadora e equalizadora, com o objetivos claros de incluir aqueles que até então estavam for a do processo de ensino-aprendizagem

No entanto, Haddad (2003, p. 80), constata que à época da Assembleia Nacional Constituinte, o ensino supletivo já estava implantado em todo o território nacional. Constatava-se porém,a insuficiência da cobertura face à demanda existente, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica que limitavam a extensão e qualidade do ensino oferecido. Tal segmento de ensino foi atendido por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento.

No início dos anos 90, segundo afirma Frigotto (203, p. 78), o que se assistiu foi uma nova forma de ditadura - desta vez, do capital - na forma de aliança e de subordinação. Deu-se então um retrocesso, vinculado a uma corrente neoliberal sem precedentes, que se manifestou de modo profundo, em especial na educação, no âmbito institucional e do pensamento pedagógico. Tal retrocesso se verificou de forma ainda mais incisiva no governo Collor e, especialmente nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, cuja meta principal parece ter sido a de "tornar o Brasil mais seguro para o capital". Para isso, era preciso não permitir que a educação - especialmente a de jovens e adultos - formasse pensadores que, em curto espaço de tempo, se transformassem em severos críticos das ações governamentais.

A partir de meados dos anos 90 a Educação de Jovens e Adultos estabelece nova política, com novos métodos de trabalho, buscando fazer com que os alunos que, antes, abandonaram a escola, tenham nova oportunidade de se inserirem na educação e, por conseguinte, no mercado de trabalho. Para Moura (2003, p. 28), não se trata mais de alfabetizar parra o mundo no qual a leitura era privilégio

de poucos; mas sim para contextos culturais nos quais a escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Com a Lei Federal n. 9.394/96 (LDB) a EJA se torna modalidade de educação básica nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, tendo por fundamento dr oportunidades de escolarização no ensino regular, proporcionando educação que o aluno possa desenvolver seu sistema crítico e inseri-los no contexto social atual.

Conforme analisa Oliveira (1999, p. 62), no título III, artigo 4 e 5, a LDB de 1996 deu à EJA a caracterização de modalidade de ensino. Em seu título V, a lei fez referência aos níveis e modalidades de educação e ensino, relativos à Educação de Jovens e Adultos, classificando-a como modalidade de educação básica, passando assim a ter características específicas. Não obstante, Ribeiro (2001, p. 67), afirma que a nova LDB, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Contudo, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, com vistas à correção do fluxo no sistema.

Segundo afirma Machado (1999, p. 8), na década de 90 o Brasil viveu intenso debate a cerca da EJA, seja no âmbito da Fundação Educar que o sucedeu; nas discussões em torno da Constituição de 1988, durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990); nas reflexões das comissões Nacionais de EJA;nos encontros preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos na Alemanha, em 1997.

Vieira (220, pp. 85-86), destaca que, em 2003 o MEC elevou a alfabetização de jovens e adultos ao grau prioridade do governo federal. Para tanto, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Para cumprir tal meta lançou o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiu com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização.

Rummert (2007, pp. 35-50), lembra que, em 2005, a oferta da educação básica aos jovens e adultos recebeu nova matriz: a Portaria n. 2.080, do Ministério da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ele ampliou a abrangência do Programa em relação à oferta de cursos pelas instituições estaduais e municipais, permitindo a articulação de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA, além do Ensino Médio.

No entanto, ao longo de sua conturbada evolução a Educação de Jovens e Adultos recebeu inúmeras e duras criticas, seja porque sua aplicação é marcada pela baixa qualidade de ensino ofertado; seja em decorrência do pouco interesse em aprender de fato, demonstrado por parte considerável dos alunos que, muitas vezes, querem somente não ser mais visto como analfabetos ou ainda, no caso dos

cursos supletivos, *pegar* o diploma. Nesse sentido, vale destacar aqui as sábias palavras de Oliveira (1999, p. 73), para a qual a EJA se caracterizou como modelo de suplência e alfabetização com caráter compensatório, com objetivo de preparar mão-de-obra, constituindo-se educação modular e fragmentada, a qual contribuiu para a manutenção da precária escolarização das pessoas e para a ampliação da própria demanda da EJA.

Para Paiva (2003, p. 250), a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como ferramenta de importância significativa, já que dela dependerá a real inclusão de parcela da população que se encontra às margens da cultura formal, nos grupos sociais com menores rendimentos, impedidos de exercerem a mobilidade social - são jovens, adultos ou idosos que tiveram acesso à educação formal de forma fragmentada, e por diversos motivos retornam aos bancos escolares.

Segundo afirma Gadotti & Romão (2006, p. 58), em quase todo o século XX, as experiências de ensino de jovens e adultos no Brasil ajuizaram a direção integradora ao projeto de desenvolvimento econômico e social estabelecido e efetivado especialmente a partir da década de 30, afiançando a emergência do capitalismo no Brasil. Não obstante, em meio a gestões autocráticas e populistas - permeadas de anseios democráticos - as finalidades e atuações integradoras da população a este projeto nacional se apresentavam como instrumento essencial a Educação de Jovens e Adultos, procurando recusar a figura atrasada do trabalhador rural e assegurando a ideia moderna do trabalhador urbano, ativo, produtivo e obediente.

Porém, na visão de Cavalcante (2005, p. 52), a melhoria na qualidade de vida e na aprendizagem dos alunos na EJA, não depende apenas dos programas de alfabetização. Acima de tudo, faz-se necessário, primeiro, incentivar os egressos a continuar seus estudos. Os alunos buscam instrumentos para viver no mundo da informação e elaborar pensamentos e ações de forma crítica. Disso depende a auto-estima, a identidade e até mesmo a possibilidade de conseguir um emprego. Segundo, é preciso também combater a visão estereotipada que se agregou a EJA. Esta deve ser entendida, sob todos os aspectos, como um esforço - como valor quase de retrabalho - desenvolvido no sentido de reintegrar aos processos de absorção de conhecimentos, pessoas que já não mais seriam aceitas pelas instituições convencionais de estudo. A EJA é, então, uma segunda chance de fazer do ensino um *trampolim* para uma vida melhor.

Daí a razão de Machado (1999, p. 97) afirmar que, o desafio maior da escolarização de jovens e adultos no Brasil passa, inevitavelmente, pelo enfrentamento de vários condicionantes históricos que produziram um país desigual. A educação pode e deve ser um dos elementos de busca da superação destas condições; todavia, não há qualquer chance de mudanças nesta realidade sem o enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais que seguem sendo produzidas.

Para Pinto (1997, p. 61), a EJA é categoria organizacional constante na estrutura da Educação nacional com finalidade e funções diferentes. Tal modalidade de ensino representa uma dívida social

não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio de leitura como bem social - na escola ou for a ela - e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é de fato a perda de instrumento imprescindível para a presença significativa na convivência social contemporânea.

Pelo até aqui exposto, torna-se inegável que, do ponto de vista legal, a Educação de Jovens e Adultos tenha vivido considerável evolução nas últimas décadas. Contudo, será mesmo que tais normatizações resultaram em real desenvolvimento dessa modalidade de ensino, gerando melhores oportunidades para os estudantes que dela fazem uso? Isso é que se discutirá no tópico seguinte.

1.2 EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo afirma Beisiegel (2003, p. 67), um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz auto-estima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.

Certamente que, em todo o seu conjunto, esses fatores explicam a crescente procura pela EJA, verificada no Brasil na virada do milênio, conforme se pode ver na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Evolução da matrícula inicial de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental Brasil - 1986/2001.

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privado	%
1986	1.059.197	7.466	0,7	781.835	73,8	79.421	7,5	190.471	18,0
1995	136.508	285	0,0	1.378.098	64,5	506.600	23.7	251.525	11,8
1998	2.081.750	561	0,0	1.316.482	63,2	629.201	30,2	135.506	6,5
2001	3.818.925	5.490	0,1	2.034.516	53.3	1.427.628	37,4	351.292	9,2

Fonte: MEC/INEP - Brasil, 2001.

Em sua totalidade, mais que triplicou o número de pessoas que procuraram a EJA, entre os anos de 1986 a 2001. Na visão de Fávero (2004, p. 11), esses números refletem, até certo ponto, o reconhecimento da EJA como instrumento de ascensão social que, se não é ainda tudo que dela se espera, por certo exerce significativa parcela no aumento das oportunidades para os que se valem de tal modalidade de ensino. Não por acaso que, para Haddad (2003, p. 95), cabe ao Estado efetivação do ensino público, assumindo a educação como direito humano significa afirmá-la como necessidade intrínseca ao ser humano e como direito universal indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir dignidade para todos.

Aqui é importante ressaltar que as taxas de analfabetismo caíram ao longo das últimas décadas. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos dados foram expostos por Di Pierro & Graciano (2003, p. 7), em 1980 os analfabetos representavam 25,5% dos brasileiros com 15

anos ou mais. No ano 2000, esse percentual era de 13.63%, revelando a impressionante redução de quase 50% nos índices de analfabetismo do país. Porém, tal redução é fenômeno recente, que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas sim medidas visando à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhadas por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para alunos com defasagem na relação entre idade e série cursada. Para Fávero(2004, p. 12), esse fato se tornou explícito nas décadas de 1990 e 2000, com a implantação dos mais diversos programas de aceleração de aprendizagem, progressão continuada, classe de aceleração entre outros.

Diante desse contexto, Martins (2004, p. 292) observa que, na medida em que a oferta da EJA aumenta, surgem diversos programas de incentivo para alunos buscarem essa modalidade de escolarização. Mesmo assim, os resultados não têm sido satisfatório para os órgãos competentes, pois ainda se registra grande evasão escolar. Quais as causas dessa evasão frente às políticas educacionais? Além do acesso, como garantir a permanência dos alunos na EJA?

Todavia, para resolver essas mesmas questões, primeiro torna-se imperativo saber: quem são exatamente as pessoas que se matriculam na EJA? Segundo explica Soares (2002, p. 39), são adultos ou jovens adultos, geralmente mais pobres e com vida escolar repleta de interrupções. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a torna-se mais heterogênea, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais pouco representados nessa etapa escolar.

Aqui torna-se importante destacar que, no entendimento de Barros (2007, p. 67), para os analfabetos o que está em causa é a função reparadora de EJA, que pretende restaurar o direito à escola de qualidade aos descendentes de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, os quais constituem os grupos que ainda sofrem as consequências da realidade histórica brasileira. Neste sentido, reparar esta dívida é o fim imperativo da EJA.

Analisando pesquisa realizada pelo INEP, em 2003, Viero (2007, p. 231)afirma o quão doloroso é constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do país na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do país e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população.

De acordo com as afirmações Mamed (2004, p. 159), a Educação de Jovens e Adultos abrange, pelo menos tem tese, modalidade de ensino com três funções básicas: a) reparadora, que prevê a inserção do aluno jovem e adulto no meio escolar, b) equalizadora, que prevê oportunidades iguais para todos, inclusive com acesso a novas formas de trabalho e cultura; e, c) qualificadora, ligada à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano.

Conforme Vieira (2004, p. 94), a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação de Jovens e Adultos constitui modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino adequadas às necessidades educacionais do público-alvo, englobando essas três funções. Dentre os projetos de alcance nacional já em prática está a produção dos Parâmetros Curriculares destinados a imprimir direção mais consistente ao trabalho desenvolvido nas escolas pelos professores de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A novidade trazida pelos PCNs é a introdução dos chamados *temas transversais* que devem permear todo o conteúdo e a vivência escolar. A justificativa oficial para a escolha dos temas apóia-se em três critérios: urgência social; urgência nacional; e, possibilidade de efetiva aprendizagem no ensino básico.

No entanto, ainda conforme as explicações de Mamed (2004, p. 161), analisando-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se em que sua história houve progresso no que tange à legislação que rege tal modalidade de ensino, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988 e a LDB n. 9394/96. Porém, apesar dos amparos legais que determinam suas características e objetivos, verifica-se que a mesma ainda não garante educação de qualidade para aqueles que buscam, na EJA, oportunidade de ascensão social ou satisfação pessoal em elevar o nível de conhecimento.

Para Moura (2003, p. 41), atualmente impera a pobreza teórica das políticas de Educação de Jovens e Adultos, impedindo que os alfabetizadoras se apropriem de ideário pedagógico, influenciando suas formas de compreensão do educando. Dessa forma, o desenvolvimento das práticas pedagógicas é afetado, propiciando sua transformação em atividades pobres. Por outro lado, na alfabetização de adultos ainda se convive com práticas desenvolvidas mais a partir da intuição, do voluntarismo e do compromisso político, do que baseadas em referenciais teóricos sólidos e consistentes.

Na visão de Viero (2007, p.220), as propostas da EJA são a imagem fiel da educação, pois se estruturam nas necessidades do mercado, na manutenção do subemprego, na flexibilização dos direitos sociais e na ideologia do auto emprego ou empregabilidade. Nesse quadro, o processo educativo pauta-se pela necessidade precária de qualificação e não pela construção de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

Em sua dura análise, Fávero (2004, p. 15) afirma que, no Brasil, a característica histórica da Educação de Jovens e Adultos tem sido a relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares,na concepção que as elites têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado, perdurando em documentos oficiais que tratam a EJA como favor e não como o pagamento de dívida social e a institucionalização de direito. Trata-se, quase sempre, de algo inferior, para cidadãos rotulados como inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto,considerado incompetente, marginal, que tem sido profundamente internalizado por estas pessoas que julgam sem direito à educação.

Para Gadotti (2006, p. 109), visando superar o preconceito que cerca o analfabeto, as políticas de alfabetização deve reconhecê-lo como cidadão, produtor de cultura e que, ao longo da história, por sua condição social, tem sido - injusta e sistematicamente - privado do direito à aquisição da leitura e da escrita, bem como dos conhecimentos técnicos que ampliam suas possibilidades de participação e transformação social.

De acordo com Arroyo (2005, p. 31), a EJA sempre surge vinculada a projetos de sociedade, na forma de projetos de inclusão do povo como sujeito de direitos.Dessa maneira, sempre a EJA se constituiu um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser campo aberto - não fechado e nem burocratizado - e por ser terreno de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade acerca dos papéis do Estado e do povo. Daí a afirmação de Friedrich Et Al (2010, p. 334), para os quais a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo, como tentativa de elucidação do problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular.

Para Ribeiro (2001, p. 38), o aceso à educação permite aos adultos vivenciar novas experiências em uma fase da vida considerada estável do ponto de vista psicológico. É importante também ter em vista o valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos vai muito além da questão da pura e simples aquisição do conhecimento; pois o acesso à cultura e as relações sociais são um complemento ao processo de aprendizagem e consciência crítica do educando.

No raciocínio de Fávero (2004, p.29), comparando-se com outros modelos de ensino - tais como o fundamental e o médio - é de se imaginar que a EJA deveria estar entre os sistemas de maior sucesso. Afinal, seu público-alvo é uma pessoa dotada de plena consciência de sua situação e do papel social que desempenha. Esse aluno tem noção também do quanto é dependente da escola, como instrumento de ascensão econômica. E por que isso não ocorre? Ora, não ocorre, de um lado, porque parte dos alunos matriculados na EJA tem ainda a capacidade de refletir profundamente sobre sua condição social. E, de outro lado, isso não ocorre porque o Estado, ao tratar a educação apenas como *braço direito* da indústria, esforça-se por formar mão-de-obra sem, permitir a formação de livres pensadores. Dessa forma, ao se matricular na EJA, o aluno se capacita melhor para o mundo do trabalho, porém não se capacita para interpretar e criticar esse mesmo mundo do trabalho.

Segundo o entendimento de Moura(2003, p. 63), no Brasil o ensino oferecido aos jovens e adultos deve se costituir meio para libertar a escola das amarras da tradição elitista, momento em que estará abrindo as portas para todas as pessoas que ficaram à margem da escolaridade - ou porque ingressaram cedo no mercado de trabalho, ou ainda porque viveram frustradas experiências escolares. Desassistidos, esses jovens e adultos procuram na escola novas perspectivas de abertura de novos horizontes, ansiosos por conhecimento e profissionalização.

Para tanto, conforme explica Arbache (2001, p. 22), faz-se necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, alheia à escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações e o surgimento de medidas isoladas, que impedem a compreensão maior do problema. É preciso buscar possíveis soluções que levem à minimização do analfabetismo, reduzindo o problema a mera exposição de números. Para essa autora, visualizar a educação de jovens e adultos considerando a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se caminho renovado e transformador nessa área educacional.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo mostrou a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, caracterizando seus avanços no campo da normatização jurídica, bem como revelando seus vínculos com o modelo capitalista.

Conforme mostrou a literatura consultada, a Educação de Jovens e Adultos avançou apenas - e na exata medida - quando assim interessou ao setor industrial. Dessa forma, nos momentos de euforia desenvolvimentista, como se deu, de fato, nos governos Vargas e JK, esse modelo de ensino ostentou conquistas. Com isso, pode-se dizer que a Educação de Jovens e Adultos, mesmo vivenciando louváveis progressos, ainda não cumpre a totalidade do papel da educação como prática de libertação e conscientização.

Ao longo do anos, quase como regra, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou os mesmos problemas, associados à instabilidade e à falta de compromisso dos que dela fazem uso. Assim, não raramente, a Educação de Jovens e Adultos se constitui um ensino *para inglês ve*r.

De pouca aplicação prática e com quase nenhum teor filosófico ao estilo do que propunha Paulo Freire. Nos dias atuais, embora, de um lado, a Educação de Jovens e Adultos sirva ainda para ajudar o educando a melhor se colocar no mercado de trabalho, incluindo-o na sociedade - como produtor e como consumidor -; por outro lado, esse mecanismo de ensino não conseguiu, ainda, livrar-se dos estigmas de educação precária, ofertada àqueles que, aos olhos preconceituosos da elite brasileira, estão fadados ao fracasso econômico.

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de

todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

O ensino na EJA precisa libertar o aluno, como diria Freire (197), e não aprisioná-lo como o uso de conceitos teóricos fragmentados, resultados legítimos de pensamentos ideológicos dominantes, de modismos e mesmo de práticas mais tradicionais de educação. A EJA é espaço educativo diferenciado pelas particularidades de seus alunos. Uma realidade em que se torna imprescindível a utilização de modelos de ensino atual em diversas contextualizações, bem como renovados modelos pedagógicos transpostos em práticas distintas e efetivas, em suas reais considerações. A EJA compõe um momento pedagógico de representatividade social, situação ímpar de aprendizado pelas inter-relações heterogêneas que são estabelecidas entre todos seus atuantes, pois possibilita a cada educando um espaço democrático de conhecimento, de auxílio de vivências possíveis nas conturbadas discriminações sociais, objetivando um projeto de sociedade menos desigual.

O aluno da EJA é o indivíduo que teve seus direitos de ensino e de aprendizagem não construídos em idades regulares. Assim, esta modalidade de educação deve possibilitar a mediação de um aprendizado que represente o elemento de internalização de novos conceitos, a ressignificação de antigos saberes e dignidade em toda a vida. Esses elementos se estabelecem nas relações que o sujeito constrói a partir da sua realidade, com a participação de importantes educadores e na formação de excluídos a incluídos.

Entender a realidade existentes na Educação de Jovens e Adultos é antes de tudo atender a diversidade que revela este campo educacional. A grande questão do ensino na EJA, está nas particularidades dos alunos, seja pela distinta realidade sócio-cultural, como pelas diversificadas faixas etárias. São adultos que não tiveram seu direito à escolarização atendida em tempos regulares, por motivos econômicos e culturais e/ou por valores familiares não concebidos em relação às necessidades de ensino. Por tantas vivências pessoais de cada aluno revelam-se trajetórias singulares em cada subjetividade de ser humano, que permanece em desenvolvimento por toda uma vida.

Contudo, no Brasil a Educação de Jovens e Adultos pode, ainda, vir a ter sucesso. Bastando, para tanto, maior empenho das autoridades responsáveis pelos programas que a instituem, de modo a torná-la mais eficaz, deixando de ser apenas rude mecanismo - bem ao estilo do *jeitinho brasileiro,* no mais nítido método *quebra-galho* - de mascarar os processos excludentes. Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos precisa se aproximar, ao máximo, da qualidade de ensino que já se percebe na educação regular. Nesse sentido, muito ainda há que ser feito. Os números mais recentes acerca do volume de pessoas que ingressam na Educação de Jovens e Adultos indicam que tal sublimação deve ser buscada com urgência.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica.* Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade públic*a. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 19-50.

BARROS, A. M. *A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas.* A formação de professores para a EJA: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 61-101.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A educação de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização e cidadania.* São Paulo, RAAB, N. 16, JUL/2003.

BOFF, Leonardo. *Ética e moral - a busca dos fundamentos.* São Paulo (SP): Vozes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei Darcy Ribeiro n. 9.394/96. Brasília: Câmara Federal, 1998.

CATTANI, Antônio D. *Teoria do capital humano. In:* Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAVALCANTE. *O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos*. Ver Escola. A Revista do Professor ano XX, n. 184. São Paulo, agosto de 2005.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*, São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara & GRACIANO, Mercedes. *A educação de jovens e adultos no Brasil.* Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: *avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRANCO, Creso; ALVES. Fátima; BONAMINO, Alicia. *Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites*. Educação Soccial, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 989-1014, out 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENEDITE, Cláudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. *Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.* Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, pp.389-410, abr/jun, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006. lica

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. São Paulo: Cortez, 2003.

HÜTTNER, E. *A igreja católica e os povos indígenas do Brasil*. Porto Alegre (RS): EPIPUC-RS, 2003.

LIMA, Aurélio P. de Assis. História *da educação brasileira: uma crítica à legislação.* São Paulo: Atlas, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. Política educacional de jovens e adultos: lições da história. São Paulo: EDUSP, 1999.

MAMED, Jr., Walner. *Educação de jovens e adultos: discutindo uma identidade*. Guanicuns. Rev, da FECHA/FEA- Góias, 01, pp. 159-170, nov. 2004.

MARTINS, H. H. T. S. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, pp. 289-300, 2004.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira & BELEZIA, Eva Chow. *Formação de jovens e adultos : (re) construindo a prática pedagógica*. São Paulo: CEETEPS, 2013.

MEDEIROS, Maria das Neves de. *A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire*. V Colóquio Internacional Paulo Freire - Recife, 19/22 de setembro de 2005.

MOURA, Maria da Glória C. *Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, 1999, n. 12, pp. 59-73.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, A. V. *Sete lições de educação de jovens e adultos*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular* - 1 segmento. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RUMMERT, Sônia Maria. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O novo que reitera antiga destituição de direitos*. Sísifo: Revista de Ciência da Educação. N. 2, Formação de adultos: políticas e práticas, pp. 35-50. Jan/Abr, 2007.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação, trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, Leôncio. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos - Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.* Brasília: UnB, 2004.

VIERO, Anesia. *Educação de jovens e adultos: da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, PP. 204-232.

WOLFF, Simone. *O espectro da reificação em uma empresa de telecomunicações: o processo de trabalho sob os novos parâmetros gerenciais e tecnológicos.* Campinas: Unicamp, 2004.