

Seção: Políticas Públicas | Ensaio dissertativo DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3468>

A educação de jovens e adultos e a formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas

Youth and adult education in Brazil: history, policies and perspectives

Educación de jóvenes y adultos en Brasil: historia, políticas y perspectivas

Daiane Ferreira Ferreira

Doutora em Educação em Ciências (PPGEC/FURG)

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

E-mail: daiane.ferreira13@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8432-1001>

Elaine Corrêa Pereira

Pós-Doutora pela Universidade Eduardo Mondlane

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

E-mail: elainecorrea@furg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3779-1403>

RESUMO

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomamos como ponto de partida a educação no Brasil desde o período da colonização com o ensino jesuítico até as legislações do ano de 2020. O nosso intento neste artigo é dialogar teoricamente sobre alguns aspectos históricos, políticos e teóricos da EJA e da formação de professores. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, recorrendo à revisão da literatura atual baseada em Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004), entre outros. Este artigo se encontra estruturado em quatro seções da

seguinte forma: “Dos jesuítas ao período pombalino”, “Do período imperial à república: as mudanças na educação”, “Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores a partir da primeira LDB”, “A Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e as mudanças desde a Constituição de 1988”. Por fim, tecemos algumas reflexões e análises sobre as políticas educacionais no campo da EJA e da Formação de professores e professoras vislumbrando algumas perspectivas.

Palavras-chave: Políticas públicas. EJA. Formação de professoras e professores

ABSTRACT

In a short historical digression on Youth and Adult Education (YAE) and teacher training, we take as a starting point the education in Brazil since the colonization period with the Jesuit education up to the current legislations. Our intention in this article is to discuss some historical, political and theoretical aspects of EJA and teacher education. As a methodological procedure, we used bibliographical research, resorting to a review of current literature based on Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad and Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004) among others. This article is structured in four sections as follows: "From the Jesuits to the Pombaline Period", "From the Imperial Period to the Republic: the changes in education", "Youth and Adult Education and Teacher Training since the first LDB", "Youth and Adult Education, Teacher Training and the changes since the 1988 Constitution". Finally, we analyzed the educational policies in the field of Youth and Adult Education and Teacher Training, and pointed out some perspectives.

Keywords: Public Policies. EJA. Training for Teachers.

RESUMEN

En una breve digresión histórica sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la formación de profesores, tomamos como punto de partida la educación en Brasil desde el período de la colonización con la educación jesuita hasta las legislaciones actuales. Nuestra intención en este artículo es dialogar teóricamente sobre algunos aspectos históricos, políticos y teóricos de la EJA y la formación del profesorado. Como procedimiento metodológico, utilizamos la investigación bibliográfica, recurriendo a la revisión de la literatura actual basada en Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad y Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004), entre otros. Este artículo está estructurado en cuatro secciones: "De los jesuitas a la época pombalina", "De la época imperial a la república: los cambios en la educación", "La educación de jóvenes y adultos y la formación del profesorado desde la primera LDB", "La educación de jóvenes y adultos, la formación del profesorado y los cambios desde la Constitución de 1988". Por último, hacemos algunas reflexiones y análisis sobre las políticas educativas en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y la Formación del Profesorado, apuntando algunas perspectivas.

Palabras clave: Políticas públicas. EJA. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o movimento desta investigação, encontramos em Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004), entre outros, a parceria que nos conduziu às reflexões e problematizações sobre o contexto da educação brasileira e as influências que recebeu de acordo com o momento

histórico. Tomamos como ponto de partida a educação no Brasil desde o período da colonização com o ensino Jesuítico até as legislações do ano de 2020. Esse recorte temporal se deu devido ao cenário brasileiro quanto à pandemia da Covid-19, visto que, nesse decurso, surgem interrogações no campo da saúde pública e educacional, um momento de instabilidade e incertezas que provocou modificações no cotidiano.

Em nosso diálogo, sinalizamos alguns esforços políticos e movimentos tanto nas políticas de formação de professores e professoras como também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse movimento reflexivo, podemos observar as diferentes características e direcionamentos que a educação foi assumindo decorrente das exigências de cada momento histórico. Exigências essas, de cunho econômico, social, cultural, presentes na nossa história. Embora a historicidade da EJA seja um tema que ao longo do tempo vem sendo discutido, sabemos que ele não se esgota e muitas reflexões ainda são desenvolvidas e aprofundadas neste campo.

Ensaíamos uma aproximação da modalidade e a formação de professoras e professores no intento de demonstrar a caminhada, a evolução e conquistas até os dias de hoje. Essa aproximação se dá não só pelas lutas travadas nestes dois campos da educação, EJA e formação de professores, mas também por compreender que dialogar sobre a EJA é dialogar também sobre a formação dos docentes que atuam na modalidade. Dito isso, movidos pela curiosidade epistemológica nos desafiamos a dialogar e refletir sobre o que a história aponta, as consequências de algumas políticas educacionais, alguns avanços e como tanto a EJA como a formação de professores e professoras é percebida na atualidade.

Este ensaio teórico tem o objetivo de dialogar teoricamente sobre os aspectos históricos, políticos e teóricos da EJA e da formação de professores. A análise foi construída, ao longo do texto, com base nos acontecimentos da história da modalidade, suas concepções, mudanças, lutas, movimento social e conquistas até a contemporaneidade. Assim, optamos por organizar este trabalho em quatro seções, intituladas “Dos Jesuítas ao Período Pombalino”; “Do período imperial à república: as mudanças na educação”; “Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores a partir da primeira LDB”; “A Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e as mudanças desde a Constituição de 1988” e, por fim, algumas considerações e reflexões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Dos Jesuítas ao Período Pombalino*

Resgatar a história da EJA e da Formação de Professoras(es) e contextualizá-la é uma tarefa complexa, visto que, nesta caminhada, há uma diversidade de experiências. A formulação de políticas públicas, o surgimento de programas e projetos por parte dos governos, os fóruns e conferências nacionais e internacionais, os movimentos populares, dentre outros, são os responsáveis pelo percurso da história tanto da EJA, como também da formação de Professoras(es). Esta revisão histórica nos permite refletir e nos orientar, não somente a respeito dos caminhos percorridos, como também compreender a realidade concreta em termos de políticas educacionais.

No que se refere à EJA, podemos dizer que apresentam diferentes ações educativas, incluindo o período antes da descoberta do Brasil. De acordo com Fernandes (1989), as populações indígenas presentes no nosso país já apresentavam características próprias de fazer educação. Antes mesmo do período de colonização, os indígenas viviam em comunidades, e os seus conhecimentos tradicionais eram passados de geração para geração e esses ensinamentos os acompanhavam ao longo da vida.

Ainda que compartilhem o conceito amplo de Educação de Jovens e Adultos, precisamos reafirmar que nossa pesquisa está alicerçada nos pressupostos da Educação Popular. Neste sentido, os autores e autoras que utilizamos como base teórica para este trabalho também comungam de que a Educação de Jovens e Adultos é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular (Freire, 2015). Neste viés, a história da EJA se entrelaça e por vezes se confunde com a história da Educação Popular.

Na continuidade, a revisão histórica nos permitirá uma reflexão sobre os caminhos trilhados da EJA. No entanto, em vários momentos de sua história, carecem de registros. Alguns autores consideram o marco inicial desta caminhada a partir da colonização portuguesa, com a chegada dos catequizadores jesuítas, em 1549. Considerando o campo conceitual do processo educativo da EJA ligado à Educação Popular, o que era realizado neste período era uma transmissão de princípios religiosos e comportamentais, ou seja,

ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, o ler e o escrever, faziam parte do projeto de colonização (Galvão e Soares, 2004). Em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas, sob alegação de que estes passaram a deter um poder econômico, o qual deveria retornar ao governo português. Sendo assim, os trabalhos educativos estavam contrariando os interesses do país.

Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, o sistema educacional ficou desmantelado, pois não houve continuidade ao trabalho educativo. Naquele momento da história, muitos professores tinham formação jesuítica, mas não fazia mais sentido conectar a educação à religião. Somente em 1772, após treze anos, foram estabelecidas as aulas régias (Ranghetti, 2008). Ainda no Período Pombalino, foi criada a Direção Geral de Estudos determinando, entre outras diretrizes, a realização de concursos para todos os professores. Neste momento, há uma preocupação com a formação dos docentes, pois, até então, essa tarefa estava sendo exercida pelos jesuítas. A ênfase neste período era na educação secundária organizada, como já mencionamos, por aulas régias avulsas. No entanto, conforme Aguiar (2001), trata-se do início do sistema público de ensino brasileiro. Ainda segundo o autor:

Convém destacar que o surgimento do sistema público de ensino no Brasil desconsiderou as populações indígena e africana, tendo como público alvo a população branca masculina. Este fato configura a elitização pelas vias da educação, naquele sistema, permanecendo até 1808. Nesta data, chegou à Colônia a Família Real Portuguesa e são instalados cursos superiores na Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais. (Aguiar, 2001, p. 12).

Já em 1808, foi inaugurado o ensino superior no Brasil, tendo início com a Academia Real da Marinha, que tinha como objetivo principal a defesa militar. Passamos, pois, ao período da República.

2.2 Do período imperial à república: as mudanças na educação

Em 1812, criou-se a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, em Minas Gerais, retomando-se a Educação de Adultos. No Brasil Império, nasce a primeira constituição brasileira no ano de 1824. De acordo com Haddad e Pierro (2000, p. 109), a

constituição de 1824 apresentava a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, no entanto, “a garantia” de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. Em 1827, uma lei apresentava o currículo para as escolas de primeiras letras. A Instrução primária pública estava voltada principalmente para o gênero masculino. Haidar (1976) elucida essa organização sexista sobre a instrução primária, onde os meninos poderiam aprender diferentes conhecimentos e as meninas uma fração limitada deste conhecimento. Nas palavras do autor:

Aos meninos’ - dispunha o Art. 6o. - ‘os professores ensinarão a ler, as quatro operações da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a lei. As mestras, além do declarado no Art. 6o., com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (Haidar, 1976, p. 42).

Com isso, a formação de professores tinha um viés no saber fazer diferenciado. Ainda sobre o governo Imperial, em 1834, edita o Ato Institucional e repassa às províncias a responsabilidade da educação primária. Essa descentralização do sistema educacional nada mais foi que uma maneira artilosa do governo de eximir-se das responsabilidades, assumindo o ensino secundário e superior. É possível perceber que a educação brasileira foi sendo ofertada apenas para os mais ricos restringindo o acesso à educação para as classes mais populares. Começou a passos largos o processo de elitização da educação e, ao final do Império, o Brasil chegou à marca de 82% de analfabetos. Com a instrução primária sob responsabilidade das províncias, as quais deveriam adotar o modelo de formação dos países europeus para os professores, e, segundo Saviani (2009), foram criadas as Escolas Normais das diferentes províncias.

A primeira República surge em 1891, e novamente à responsabilidade da Educação Primária é delegada aos estados e municípios. As unidades federadas possuíam recursos financeiros frágeis e com isso culminou na submissão dos interesses das oligarquias regionais (Aguar, 2001). A constituição republicana influenciada fortemente pelos pensamentos positivistas demonstra na sua legislação à educação, seu direcionamento elitista, haja vista que a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público não se fez presente nesta legislação. Na visão de Ranghetti (2008, n.p) “o currículo, formador de

consciência, entre 1889 a 1930, pode ser classificado como: classista e discriminatório, no qual os sujeitos (professor e aluno) eram seres subjetivados”.

Nesse prisma, a Educação de Jovens e Adultos era vista como um ato de caridade, e, em nenhum momento, houve uma preocupação com uma educação específica para este público. Os adultos analfabetos eram considerados como crianças e incapazes de pensar por si só. No entanto, no início do século XX, inicia-se uma grande mobilização social de educadores e da sociedade, buscando uma melhor qualidade de ensino e também mais escolas, exigindo que o Estado fosse responsável pela Educação Básica. Outro fator que fez com que a preocupação com a educação ganhasse maior importância foram os altos índices de analfabetismo do Brasil, comparados com outros países da América Latina.

A partir da revolução de 1930, no período conhecido como “Era Vargas”, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação dos Estados (Piletti, 2008). Já a constituição de 1934 sinalizou outro momento para a Educação de Jovens e Adultos, pois demarca o direito de educação para todos como dever do Estado. Foi nesse período que o analfabetismo passou a ser reconhecido como um problema social e essa constituição propôs o Plano Nacional de Educação. Em tal período, destacam-se também a organização dos institutos de educação, cujos principais foram o Instituto de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, implantado respectivamente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Os institutos de educação, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 98):

procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

Houve uma (res)significação no papel do Estado em tal período, principalmente pelas transformações e desenvolvimentos econômicos oriundos do processo de industrialização, ocorrendo uma mudança do modelo agrário à produção industrial. Essa mudança exige uma escolarização mínima para que o trabalhador possa operar as máquinas. Esse movimento foi intenso de transformações, considerando que a ideologia que orientava a educação naquela época era liberal, ou seja, não havia uma preocupação ou consideração do contexto sócio-político-econômico. Avançando neste período, em 1934

e 1935, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, respectivamente, foram elevados ao nível de universidade. Em 1939, por meio do decreto-lei nº 1.190, ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Instituiu-se aqui um currículo básico para o curso de pedagogia organizado no “esquema 3+1”, ou seja, em três anos consiste a formação para Bacharel em Pedagogia e mais um ano referente ao curso de didática, para então formar o Licenciado em Pedagogia. Esse modelo rapidamente se expandiu pelo país, e, de acordo com Romanelli (1998), em 1964, o país alcançava a marca de 32.396 estudantes matriculados.

Para complementar os fatos ocorridos naquele período histórico, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, e foram os estudos e pesquisas produzidos em tal instituto que deram origem ao Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942. Por meio desse fundo nacional, articulou-se um programa de ensino supletivo para Jovens e Adultos.

De acordo com Haddad e Pierro (2000, p.111), “em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos”. Mesmo com esses pequenos avanços, a ausência de políticas públicas, traz como consequência os altos índices de analfabetismo no país. No mesmo período, em um contexto mundial, os movimentos a favor da EJA ganham uma dimensão ainda maior em virtude da posição que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) assume com relação a essa problemática social, denunciando as desigualdades entre os países, principalmente no que se refere à educação. Após dois anos da criação da UNESCO, aconteceu, em Elsinore (Dinamarca), a primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos (Confinteia).

A EJA, ganhou, então, um novo impulso, e, com esse movimento em prol da educação em 1946, “ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA)” (Aguiar, 2001, p. 15). O SEA estava alocado no Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde e tinha como finalidade a “reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad e Pierro, 2000, p. 111). Diversas atividades foram desenvolvidas a partir da criação

do SEA, entre elas, a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), que se estendeu até o final da década de cinquenta. Este movimento proporcionou a “criação de estruturas em estados e municípios para o atendimento à Educação de Jovens e Adultos” (Fávero, 2009, p. 11).

Outros fatores de estruturação da EJA foram: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. Ainda nos anos 1950, outras campanhas foram criadas, como a Campanha da Educação Rural em 1952 e a campanha nacional de erradicação do Analfabetismo em 1958, sendo que ambas tiveram vida curta. Embora, por um lado existisse um esforço da união em querer diminuir o índice de analfabetos, também existia um forte interesse dos partidos políticos na construção deste novo cenário. O CEAA, para Fávero (2009, p. 11), “era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias”.

O Estado Brasileiro sofria pressão das massas populares que se urbanizaram e exigiam melhores condições de vida e isso incluía o direito à educação. Paralelamente às tensões que o governo sofria, surgiam os movimentos de educação e cultura popular, muitos inspirados em Paulo Freire. Resistindo aos mecanismos criados pelos governos no processo de elitização da educação, marcaram a história da EJA alguns movimentos, sendo eles: o Movimento de Educação de Base – MEB, o Movimento Centro Popular de Cultura – CPC, coordenado pela União Nacional dos Estudantes, e o Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, coordenado pelo mestre Paulo Freire. Tais movimentos ocorreram em todo país, mas de forma mais marcante no Nordeste.

Naquele período, o contexto era marcado pelo populismo e pelo nacional-desenvolvimentismo, e, com isso, a educação de adultos era vista como uma ferramenta de ação política. Pouco mais da metade da população era analfabeta, sendo, por conta disso, impedidos de votar. Dessa forma, a alfabetização seria uma ação transformadora da realidade. Em um cenário sempre marcado pela luta de uma educação para todos e todas, resistindo aos mecanismos criados pelos governos no processo de elitização da educação, os movimentos de Educação Popular marcam a história da EJA. O Movimento de Cultura Popular do Recife, por exemplo, fez história não só pela sua preocupação com a educação, principalmente para os jovens e adultos analfabetos, mas

também pelo seu método de pensar essa educação, valorizando a cultura, considerando o contexto desses sujeitos, em uma educação que fosse também política, cidadã e cultural.

As décadas de 1940 e 1950 são marcadas pelos esforços empreendidos na busca pela diminuição dos índices de analfabetismo. Embora, tenham melhorado os percentuais, ainda no início dos anos 60, os níveis de escolarização dos brasileiros eram baixos quando comparados com a média de países desenvolvidos, ou ainda com os países vizinhos da América Latina.

Ainda no final da década de 1950, mais precisamente em 1958, é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ainda no contexto do CEEA. Algumas iniciativas, Leis, programas, dentre outras ações, foram construindo a história da EJA e a formação de Professores até aqui. Esses movimentos atrelados ao cenário nacional e com forte influência de economias e posições estrangeiras foram constituindo os primeiros passos do sistema educativo do Brasil. Esse início marcado pela elitização da educação e com um olhar distorcido sobre os jovens e adultos não alfabetizados vai se incorporando a historicidade, deixando marcadores históricos e sequelas na educação. Dando continuidade, analisaremos as mudanças ocorridas a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2.3 Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores a partir da primeira LDB

A década de 1960 é considerada como um período de luzes para a EJA, primeira promulgação em 20 de dezembro de 1961 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1961 também surge o Movimento de Educação de Base – MEB, coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. O MEB começou sua atuação com as populações do norte, nordeste e centro-oeste do país, regiões que historicamente possuem os maiores índices de analfabetismo. É fundamental frisar que, em tal período, o Brasil vivenciava uma crise marcada pelo esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista.

Em uma linha progressista, o MEB teve grande importância nesse período e, com investimentos do governo federal, conseguiu ampliar o número de escolas radiofônicas, somando forças com outros movimentos na busca de combater o analfabetismo. Em 1963, o MEB lança um livro intitulado “Viver é Lutar”, para jovens e adultos recém-alfabetizados. Tratava-se de um livro encharcado de conscientização, mas que sofria com a repressão nesse período. Essa repressão ganhou força e em 1964 a utilização do livro tornou-se proibida para leitura. Embora o momento político do país não fosse o mais favorável para aqueles que pensavam em uma educação política e conscientizadora, o MEB conseguiu retomar parte do seu trabalho, de acordo com Fávero (2004, p.14):

Embora o MEB tenha reduzido bastante a radicalidade de modo de trabalho e perdido muito de sua vitalidade, e mesmo apesar da crise de 1964, o período 1961-1966 é seu período áureo, com experiências práticas e produção teórica sem igual até hoje.

Os movimentos populares ganhavam força e adesão e continuavam pautando a luta por uma educação de qualidade para todos e todas. Os trabalhos desenvolvidos pelo MCP, por exemplo, influenciaram projetos de Educação Popular por todo o país, principalmente pela campanha de alfabetização de adultos em Angicos, que fez com que Paulo Freire fosse conhecido e reconhecido por todo o Brasil.

Em abril de 1964, a sociedade sofreu o golpe militar e, conseqüentemente, a deposição de João Goulart. A revolução no método de alfabetização no Brasil, que ganhava força e agregava apoiadores e parceiros, acabou sendo substituída por fortes repressões, censuras, prisões e etc. Nesse contexto, os movimentos populares foram controlados pelos militares, fazendo com que o movimento revolucionário da Educação Popular fosse abruptamente interrompido, bem como seus dirigentes e coordenadores perseguidos. O MEB também sofre forte repressão nesse período, no entanto, essa repressão não aconteceu só de forma externa, pois internamente o movimento também estava sendo censurado pela hierarquia da Igreja Católica, que acabou direcionando o MEB como uma ferramenta na evangelização.

O estado autoritário, com suas fortes repressões, foi o responsável pela redução e quase extinção dos movimentos de Educação Popular, ainda que, durante o período, alguns se mantiveram de forma clandestina e dispersa. Em 1967, foi promulgada a Lei 5.379, de

15 de dezembro, que trata sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, lei esta que deu origem ao MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1970, o Mobral se torna fundação, dispondo de valores financeiros bem altos para alcançar o objetivo de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Ressaltamos que, no parágrafo único da Lei 5.379, era apresentado o objetivo da erradicação do analfabetismo em duas etapas de quatro anos. O primeiro período foi destinado para os analfabetos de até 30 (trinta) anos e o segundo período para analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. De acordo com Fávero (2009, p.18), o Mobral “[...] foi reformulado com estrutura de fundação e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com penetração em praticamente todos os municípios”. O Mobral foi o único movimento de alfabetização que se manteve no período da Ditadura Militar, tendo sua extinção em 1985, mesmo ano que finda a ditadura.

O Mobral perseguiu de maneira análoga o mesmo objetivo de legitimação do regime e de minimização das tensões sociais, mas como programa nacional e laico. [...] ele não foi montado como contra-ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos dos movimentos anteriores a 1964, mas como forma de ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se pensava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (Paiva, 1982, p. 98).

Com o movimento de repressão provocado pelo regime militar, os movimentos de alfabetização foram sendo silenciados. Em contrapartida, outros movimentos como o estudantil, juntamente com setores da igreja católica e organizações da sociedade civil, faziam o enfrentamento e resistiam ao estado de exceção. Torturas, perseguição política e o autoritarismo militar deixaram marcas profundas na sociedade brasileira que até a atualidade provocam danos, principalmente no campo político e na democracia.

O MOBREAL nos seus últimos anos, foi marcado por denúncias, e, com isso, culminou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) como meio de investigar os investimentos de recursos e apresentação de falsos índices de analfabetismo. Neste cenário marcado pelo regime militar, houve um movimento de adequações no campo educacional. Assim, em 1971, foi instituída a reforma do ensino de 1º e 2º grau e

regulamenta o ensino supletivo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Embora a Lei regulamente o ensino supletivo, os fundamentos e características estão mais presentes em outros dois documentos sendo o parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 de 1972 e a Política para o Ensino Supletivo. Em 1974, o ministério da Educação propôs os Centros de Estudos Supletivos que tinham como alicerce de organização a questão do tempo, custo e efetividade.

A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 também traz a formação para o exercício do magistério, estabelecendo o seguinte:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais, e o ensino primário e médio passaram por uma reformulação com a promulgação desta Lei. No ano seguinte, por meio da Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972) foi organizada a habilitação do magistério apresentando duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos que capacitaria a lecionar até a 4ª série; e a outra com uma duração de quatro anos permitindo lecionar até a 6ª série, ambas do primeiro grau. Nas palavras de Saviani (2009, p. 147) “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

A gravidade do cenário no campo da formação de professores, fez o governo, em 1982, criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com o

objetivo de revitalização das Escolas Normais. Mesmo havendo resultados positivos, suas abrangências e aproveitamento foram restritos (Saviani, 2009).

A década de 1980 traz novas visões à educação, sendo naquele período que surgiu o movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura. Ainda mesmo com resquícios das repressões e opressão da Ditadura Militar, esse período apresentou a forte influência dos pensamentos de uma Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire. A ruptura dos pensamentos tecnicistas foi um solo fértil para o avanço na formação de professores. Nesse prisma, novas concepções foram surgindo, um olhar sobre uma educação emancipatória, superando as dicotomias postas até aqui, avança e culmina no período de redemocratização do Estado brasileiro.

Em 1987, o estado brasileiro começa as discussões da constituinte e, no ano seguinte, no dia 5 de outubro, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. O processo de redemocratização do Estado brasileiro provoca diferentes mudanças, uma delas é a extinção do Mobral.

2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MUDANÇAS DESDE A CONSTITUIÇÃO DE 1988

É na constituição de 88, no Capítulo III, Seção I, Artigo 208, que o Estado afirma que a educação é um direito de todos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; (Brasil, 1988, n.p, grifos nossos).

Com a Constituição e seus desdobramentos nas constituições dos estados e municípios, foi demarcado um reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos à educação fundamental, além de, responsabilizar o estado pela oferta pública, gratuita e universal. Não obstante na constituição não aparecesse a EJA e suas especificidades, existia uma demarcação de direito social à educação para qualquer cidadão brasileiro.

Nesse sentido, os capítulos seguintes da política no país ainda seriam de muitas modificações e inseguranças para a população. No campo da EJA, o período de redemocratização marcou uma ruptura com as políticas que vinham sendo desenvolvidas, como, por exemplo, o MOBRAL, embora tenha sido marcada por um estigma de baixa qualidade e de uma metodologia domesticadora. Com a extinção do MOBRAL, quem assume seu lugar é a Fundação EDUCAR, com características muito semelhantes ao seu antecessor, no entanto, sem o suporte financeiro de que o MOBRAL dispunha.

Com a responsabilidade de articular a política nacional de Educação de Jovens e Adultos, promover e fomentar a formação dos professores e professoras, a Fundação EDUCAR assumiu o papel de fomento e apoio técnico. Suas atividades foram sendo incorporadas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais, permitindo, também, uma autonomia e uma descentralização das atividades da Fundação. Em 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta, e, com isso, os estados e municípios assumiram diretamente a responsabilidade pública da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

Em 1990, após quase trinta anos sem eleições diretas, Fernando Collor de Mello tomou posse e deu início ao seu pacote administrativo, enxugando gastos, privatizando estatais, demitindo funcionários e realizando o confisco das contas bancárias de trabalhadores(as) e empresários(as). Cheio de promessas, o governo assegurou a implementação de um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. No entanto, este programa não obteve muito sucesso, e, em 1992, Collor sofreu o *impeachment*, sendo destituído do cargo de presidente da república, assumindo, então, o vice-presidente, Itamar Franco. Por sua vez, Itamar se aproxima do centro político que derrubou Collor e assegura a manutenção de uma agenda política, econômica e social voltada às bases do modelo neoliberal. Nesse ínterim, Fernando Henrique é convidado a compor a equipe ministerial de Itamar, funda o Plano Real e assevera medidas de controle inflacionário. O governo, com a iniciativa de formular outro plano de política educacional, lançou, em 1993, uma consulta participativa. Com a marca de fazer parte dos nove países que mais contribuem para o número de analfabetos do planeta, o governo brasileiro faz este movimento na busca de acessar créditos internacionais.

Em 1994 e, Fernando Henrique Cardoso é eleito Presidente da República, segundo Haddad e Pierro (2000, p. 121), “priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública”. Em 1998, Fernando Henrique Cardoso foi reeleito presidente, e, durante seu governo, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual, embora apresente uma seção dedicada à EJA singela e sem muitas inovações, demarca um momento histórico em que a EJA começa a ser percebida, saindo da esfera de Ensino Supletivo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p. 12).

Com a promulgação da nova lei, que consolidou a estrutura de educação escolar no Brasil, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Entretanto, permaneceram as influências do período anterior, por algum tempo, pois as primeiras mudanças neste campo foram somente em 2002. Já na EJA, ocorreram alguns acontecimentos que julgamos importante compartilhá-los. A criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, não incluiu a EJA. Naquele período, o único avanço foi a inclusão da EJA na LDB, já que este governo foi marcado pelo descaso com a Educação de Jovens e Adultos, percebendo o analfabetismo como uma doença que necessitava ser erradicada com um olhar assistencialista. Para concluir, o governo lançou, em 1996, o “Programa Alfabetização Solidária” e o “Adote um Analfabeto”, demarcando, mediante esse último programa, o olhar que o governo tinha sobre o analfabeto como um sujeito incapaz.

A LDB trata a EJA de uma forma muito genérica sem aprofundamento sobre as especificidades e seu contexto, embora, como já mencionamos, ela garante o direito à educação para jovens e adultos e o direito à formação por parte dos professores. Todavia, há um distanciamento no que tange ao direcionamento, à compreensão e, sobretudo, ao que a EJA representa para o desenvolvimento do país. Segundo Soares (2005, p. 129), a referida lei “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o

jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. Já com a LDB, a formação de professores e professoras para atuarem na modalidade da EJA entra na ordem do dia, apresentando uma compreensão de que não cabe qualquer formação para estes jovens e adultos, mas sim uma formação integral, crítica e criativa.

A V Conferência Internacional de/para Educação de Adultos traz na declaração de Hamburgo, em 1997, o seguinte:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

Neste viés, o parecer do 11^a do Conselho Nacional de Educação – CNE em 2000 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, descrevendo a modalidade por suas funções: A primeira a função reparadora “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000, p. 7). Já a função equalizadora

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada [...], deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

Por fim, a função permanente (ou qualificadora) tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares; “[...] ela é um apelo para a educação permanente (...)” (Brasil, 2000, p. 11).

O Congresso Brasileiro, por meio da Lei nº 10.172, em 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, que em seu capítulo sobre a EJA apresenta 26 metas, dentre as quais, Di Pierro (2010, p. 944) destaca 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 a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Para Di Pierro (2010), apesar de o PNE haver previsto um mecanismo de monitoramento periódico, mediante avaliação bienal dos programas de EJA, essa meta jamais foi considerada pelos governos. Outro ponto importante a ser enfatizado é que o PNE mencionava a necessidade de especialização dos professores e professoras, no entanto, o plano previu que apenas os estados mantivessem programas de formação. Ainda de acordo com Di Pierro (2010), era a oportunidade de convocar as instituições de nível superior para contribuir com o aspecto da formação inicial, como também da formação continuada de professores que atuam na EJA.

No que tange à formação de professores, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais. As diretrizes propunham: a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem para compreender o processo de construção do conhecimento, bem como a flexibilidade para que cada instituição formadora construísse seus projetos etc. (Brasil, 2002). Foram poucas as licenciaturas que, de fato, pautaram-se nesta resolução do CNE.

No Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em 2003, houve um movimento que sinaliza algumas iniciativas para as políticas públicas da EJA e também para a formação de professores. A primeira delas foi o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que, de acordo com o MEC (2003), foi desenvolvido em todo território nacional. Com a intencionalidade de “erradicar” o analfabetismo. O programa teve como finalidade não só

capacitar os professores como também alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais. Outras ações voltadas a Educação de Jovens e Adultos foram acontecendo durante os dois mandatos do governo Lula (2003 a 2010), um deles foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 5ª ano (antiga 4ª série), tendo como enfoque principal a qualificação para o trabalho.

Ademais, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi um passo importante no que tange a Educação do Campo. Sabemos que os números de analfabetos na zona rural superam os da zona urbana, portanto, este programa também tinha um importante papel na Educação de Jovens e Adultos. Em 2005, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Tais programas, embora busquem a escolarização dos jovens e adultos, constituem uma ampliação das políticas públicas para EJA e são ações pontuais, apresentando, ainda, um viés de certificação,

As políticas federais para a formação de professores no governo Lula começaram em 2004 com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2006). Buscando uma política mais integrada, em 2009 o governo instituiu o Decreto presidencial nº. 6.755 do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Essa política buscou integrar ações que estavam em andamento e uma das suas inovações foi a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O íterim desta política era ser articuladora, no entanto, acabou se fragmentando em várias ações paralelas (Gatti, 2021).

É importante ressaltar que um programa de formação inicial foi criado neste governo, intitulado de Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Tratou-se de um dos poucos programas que teve continuidade e teve como objetivo qualificar o estudante de licenciatura para o trabalho da escola, além de criar maior interação universidade-escola.

Mesmo fazendo as ponderações necessárias, pois se partia de um governo progressista, acreditava-se que as políticas públicas do campo da educação fossem ainda mais consolidadas e fortalecidas. Não obstante se tenha naquele período a criação de

diversos programas, foram ações pontuais. A iniciativa de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – foi um marco para a EJA, com objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

O governo de Dilma Rousseff deu continuidade aos programas criados no governo anterior. Em 2014 a Lei nº 13.005, de 25 de junho, aprovou o PNE, apresentando 20 metas com diretrizes para as políticas educacionais brasileiras para os 10 anos subsequentes. Relacionado à Educação de Jovens e Adultos, destacam-se a Meta 8 que prevê elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo, a alcançar no mínimo, 12 anos de estudos; e a Meta 9, a qual apresenta o grande desafio do Brasil, que é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, buscando alcançar 93,5% até o final de 2015.

Já na Formação de professores, a Meta 15 apresenta um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica disponham de formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; e a Meta 16, busca formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Em 2017, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad, o número de analfabetos chega a 7% no país, sendo que a meta era de 6,5% para 2015, embora a diferença numérica seja pequena, isso simboliza um número significativo de analfabetos num total de 11,5 milhões. O Nordeste ainda é a região com maiores índices de analfabetos, chegando a 14,5%, mais que o dobro previsto pela meta neste período. A Meta 10 do PNE é oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na educação básica de forma integrada à educação profissional.

Naquele período, pois, Dilma Rousseff presidiu o país até agosto de 2016, quando sofreu um *impeachment*, assumindo a presidência o então vice-presidente Michel Temer. Em 2017, o MEC adotou novamente o Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – como meio para a certificação do ensino médio. O

Encceja é um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Presidência da República, 2002).

Em 2018, a lei nº 13.632, de 06 de março fez algumas alterações na LDB, e os artigos 3^a, 37 e 58 passaram a ter as seguintes redações:

“Art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”

“Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

“Art. 58 § 3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.” (Brasil, 2018, n. p.).

Naquele mesmo ano, foi lançado o programa Residência Pedagógica, uma iniciativa do MEC. Esse programa foi ofertado a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e, assim como o Pibid, visou à imersão do estudante ao ambiente da escola.

Em 2019, com a posse do novo presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, o governo iniciou com novas reformas administrativas, sendo uma das primeiras feita no MEC por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, em que o presidente altera a sua estrutura regimental. A partir desse decreto que a SECADI foi extinta, demarcando um retrocesso no campo dos direitos à educação e na contramarcha da diversidade e da promoção da equidade. A extinção da SECADI rompeu não só com os investimentos e fortalecimento de política pública social, como garantiu, a passos largos, uma política neoliberal de valorização da produção do capital.

O orçamento previsto para a modalidade da EJA em 2019 de acordo com o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP – do Governo Federal, era de 74 milhões, no entanto, foram usados apenas 16,6 milhões conforme dados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Com a legação de usar esses recursos para reformas de escolas e transferências para Institutos Federais de Educação, o governo demarcou um desinvestimento e descaso com a EJA.

Já o ano de 2020 foi ainda mais preocupante para EJA, visto que vivenciamos uma pandemia da Covid-19, que nos colocou em uma situação de distanciamento social. A realidade da pandemia colocou a oferta da modalidade em uma contexto ainda mais fragilizado. O medo, a maciça sensação de incertezas que a pandemia provocava na sociedade fez com que muitos estudantes da EJA, mesmo com a retomada do ensino de forma remota, não procurassem as escolas para realizar a matrícula. Tratou-se de um campo fértil para os governos fecharem turmas e diminuírem as vagas, com a narrativa descabida de que não há demanda na modalidade. Assim, o projeto neoliberal, que ganhou força nos últimos anos no país, corroborou na precarização do ensino público, e a EJA não destoou dessa intenção, sendo observado agora a entrega da educação pública à iniciativa privada.

Ao encontro do que estamos dialogando, em novembro de 2020, o governo lançou um edital intitulado de “Chamada de consulta pública” emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o *“Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”*. Essa ação do governo provocou um incômodo nos movimentos e instituições ligadas à EJA que historicamente vem fazendo o enfrentamento às políticas neoliberais.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd/Sudeste) lançou uma carta aberta se posicionando de forma contrária à atitude do governo, alegando a falta de transparência e diálogo na construção do documento. O Fórum EJA – Brasil, também se posicionou de forma contrária, alegando, ainda, que o parecer comprometeria a autonomia dos estados e municípios para construir e pensar as políticas da EJA. Além disso, a proposta construída de forma vertical pelo governo, corroborou para uma exclusão e desconsiderou as legislações estabelecidas para a modalidade.

Consideramos, nesse contexto, que o currículo da EJA não pode ser um simples alinhamento de conhecimentos referentes às etapas do ensino na idade obrigatória, ou seja, reduzindo-o a lógica de competências, pois desconsidera os conhecimentos e vivências dos sujeitos da EJA, seu contexto e suas relações sociais e com o trabalho. O Brasil ainda apresenta marcas profundas no que tange à educação de jovens e adultos. No ano de 2019, segundo a PNAD, 11 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais são analfabetos. Os dados vão apontando que pouco estamos fazendo para reparar essa situação do

analfabetismo e, com isso, contribuimos para a não formação básica que é um direito de todos e todas. Os maiores investimentos no campo da EJA aconteceram em períodos em que estavam sendo desenvolvidos diferentes programas e projetos de alfabetização e formação na educação básica, contudo, como já mencionamos, muitos foram ações apenas pontuais, não se concretizando em políticas públicas. Desse modo, a EJA não é vista e nem percebida como prioridade para os governos. Assim, a historiografia da EJA nos permite melhor compreender como tem sido a caminhada desta modalidade, sua realidade, e concepções.

A EJA, devido a sua trajetória, apresenta marcadores de uma modalidade compensatória, certificadora e também de formação aligeirada. Romper com esses parâmetros hegemônicos é fundamental para se construir e articular ações pedagógicas progressistas. A EJA não deve ser um passaporte para o mercado de trabalho. Ela precisa ser uma ferramenta na superação das desigualdades, pois os sujeitos que a constituem são oriundos da classe trabalhadora. Para isso, a educação não deve ser percebida como privilégio, mas sim como direito de todos e todas.

Contudo, a falta de investimento na educação ao longo do tempo, e sobretudo com os cortes de orçamentos que são feitos de forma sistemática, corroboram para uma desqualificação no que concerne à formação básica. Quando falamos em educação, falamos também na conquista da liberdade, no exercício da cidadania, na formação integral, crítica e criativa, de uma formação que a cultura esteja presente, a política, o lazer, dentre tantas situações fundamentais para a formação do sujeito. A falta de investimento e comprometimento dos governos com a educação fortalece o crescimento da desigualdade social, um problema histórico em relação ao qual, nos últimos anos, pouco lutamos contra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descontinuidade nas políticas em educação é um fato concreto na história. Até o momento, avançamos pouco em políticas sólidas na educação e, com isso, fomos provocando rupturas em ações na área educacional. Sabemos que houve movimentos de valorização dos professores e também uma nova concepção sobre a Educação de Jovens e Adultos. No que se refere à primeira, podemos citar o Parfor e o Fundeb; e, quanto à

segunda, a LDB, no entanto, é muito pouco para a realidade atual e para a complexidade da sociedade. Outro exemplo é a falta de professores qualificados para os cargos que ocupam, pois, de acordo com o Inep/MEC (Anuário, 2019) mostra que, em 2018, apenas 48,7% dos docentes do Ensino Fundamental, e 56,3% do Ensino Médio tinham formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionavam.

Nesse contexto atual, há muito o que repensar e se fazer em termos das políticas educacionais. Reconhecemos que, em alguns momentos da historiografia tanto da EJA quanto da Formação de Professores, houve esforços políticos em gestões educacionais principalmente nas duas últimas décadas. No entanto, observamos que no caminho entre propor políticas e realizá-las há um descompasso.

Partindo da realidade concreta de que a EJA e a formação de professoras e professores sofrem com a falta de investimento e historicamente não ocuparam um lugar de visibilidade, acreditamos que investir e valorizar esses dois campos é um dos caminhos para mudar o futuro e reparar algumas perdas do passado. É necessário colocar na ordem do dia a importância da modalidade, como também da formação de professores, haja vista que precisamos superar uma educação que ainda apresenta configurações de privilégios para alguns grupos e exclusão para outros, sobretudo os sujeitos da classe trabalhadora.

Referências

AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

DI PIERRO, M. C. 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, jul.-set. 2010.

FÁVERO, O. **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**. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-38.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

FERNANDES, F. **A Organização Social dos Tupinambás**. Brasília: Hucitec, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**. Org. Ana maria de Araujo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. M. de O; SOARES, L. **História da Alfabetização de Adultos no Brasil**. In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (org). A Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, B. A Formação De Professores No Brasil: POLÍTICAS E PROGRAMAS. **Paradigma**, v. 42, 2021.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

H Aidar, M. de L. M. A instrução popular no Brasil, antes da república. In: BREJON, Moysés. (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2o graus**: leituras. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1976 [1973]. p. 37-51.

PAIVA, V. MOBRAL: um desacerto autoritário. Síntese: **Revista de Filosofia**, v. 8, n. 23, 1981.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2008.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista Ambiente Educação**, v. 1, n. 1, 2018.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil. (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 [1978]. 267 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.