

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: LUTAS E RESITÊNCIAS

HISTORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: STRUGGLES AND  
RESISTANCE

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 18/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/773822872](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773822872)

Lourdes Aparecida de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional historicamente marcada por disputas políticas, desigualdades sociais e diferentes concepções de educação no Brasil. Nesse contexto, o presente artigo busca responder à seguinte questão: como a interpretação histórico-crítica de Haddad e Di Pierro contribui para compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os processos de luta e resistência que marcaram sua constituição como direito educacional? O objetivo do estudo foi analisar a interpretação histórico-crítica da educação de jovens e adultos apresentada pelos autores, destacando os principais marcos históricos, políticas educacionais e disputas sociais que configuraram essa modalidade ao longo do tempo. A pesquisa possui natureza bibliográfica e documental, orientada pela abordagem crítico-dialética. Foram analisadas obras acadêmicas, documentos legais e normativos que tratam da organização da educação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e diretrizes nacionais para a EJA. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam que a trajetória da EJA no Brasil foi marcada por períodos de invisibilidade, iniciativas descontínuas e disputas entre projetos educativos voltados ora para a formação cidadã, ora para a adequação da força de trabalho às demandas econômicas. Observa-se que, embora marcos legais importantes tenham reconhecido o direito à educação ao longo da vida, persistem contradições entre o reconhecimento jurídico e as condições efetivas de implementação das políticas públicas. Conclui-se que a consolidação da EJA como direito educacional depende da superação de desigualdades históricas e do fortalecimento de políticas públicas que garantam acesso, permanência e conclusão da escolarização para jovens,

adultos e idosos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; História da Educação Brasileira; Políticas Educacionais; Direito à Educação.

## **ABSTRACT**

Youth and Adult Education (EJA) is an educational modality historically marked by political disputes, social inequalities, and different conceptions of education in Brazil. In this context, this article seeks to answer the following question: how does the historical-critical interpretation proposed by Haddad and Di Pierro contribute to understanding the trajectory of Youth and Adult Education in Brazil and the processes of struggle and resistance that shaped its constitution as an educational right? The objective of the study was to analyze the authors' historical-critical interpretation of youth and adult education, highlighting the main historical milestones, educational policies, and social disputes that have shaped this modality over time. The research is characterized as bibliographic and documentary, guided by a critical-dialectical approach. Academic works, legal documents, and normative frameworks related to the organization of Brazilian education were analyzed, particularly the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/1996), and national guidelines for youth and adult education. Data analysis was conducted through Content Analysis. The results indicate that the trajectory of youth and adult education in Brazil has been marked by periods of invisibility, discontinuous initiatives, and disputes between educational projects aimed either at citizenship formation or at adapting the workforce to economic demands. Although important legal frameworks have recognized the right to lifelong education, contradictions remain between legal recognition and the effective implementation of public policies. The study concludes that the

consolidation of youth and adult education as an educational right depends on overcoming historical inequalities and strengthening public policies that ensure access, permanence, and completion of schooling for young people, adults, and the elderly.

**Keywords:** Youth and Adult Education; History of Brazilian Education; Educational Policies; Right to Education.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000), constitui um campo plural de práticas educativas que envolvem processos formais e informais relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, competências profissionais e habilidades socioculturais. Segundo os autores, a diversidade de experiências que compõem esse campo torna complexa qualquer tentativa de sistematização histórica, uma vez que a educação de jovens e adultos atravessa diferentes contextos sociais, políticos e culturais ao longo do tempo.

No contexto brasileiro, a trajetória da EJA revela um percurso marcado por disputas, avanços e retrocessos que refletem as transformações históricas do país. Desde o período colonial, quando as práticas educativas destinadas aos adultos estavam vinculadas sobretudo à catequização promovida pelos jesuítas, até as discussões contemporâneas sobre o direito à educação ao longo da vida, observa-se que essa modalidade educacional esteve frequentemente associada às demandas sociais, às necessidades econômicas e às orientações políticas de cada período histórico.

Ao longo dessa trajetória, diferentes políticas públicas, campanhas de alfabetização e programas educacionais foram implementados

com o objetivo de ampliar o acesso à escolarização de jovens e adultos. Entretanto, tais iniciativas foram frequentemente marcadas por descontinuidades, limitações estruturais e disputas ideológicas que dificultaram a consolidação da EJA como política pública permanente. Nesse sentido, compreender historicamente esse processo torna-se fundamental para analisar os sentidos atribuídos à educação de jovens e adultos e os desafios que ainda persistem para a efetivação desse direito educacional.

Com base nessa perspectiva, este estudo toma como referência central a análise apresentada por Haddad e Di Pierro (2000), que realizam uma interpretação histórico-crítica da educação de jovens e adultos no Brasil, abordando desde as primeiras iniciativas educacionais no período colonial até as reformas educacionais e políticas públicas implementadas ao longo do século XX. A obra dos autores permite compreender como as transformações políticas, econômicas e sociais influenciaram a organização das políticas educacionais voltadas à EJA e como essa modalidade foi sendo gradualmente reconhecida no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Diante desse contexto, a investigação é orientada pela seguinte questão-problema: como a análise histórica apresentada por Haddad e Di Pierro (2000) contribui para compreender a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e os processos de luta e resistência que marcaram sua constituição como direito educacional?

A partir dessa problemática, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a interpretação histórico-crítica da educação de jovens e adultos no Brasil apresentada por Haddad e Di Pierro (2000),

destacando os principais marcos históricos, políticas educacionais e disputas sociais que contribuíram para a configuração dessa modalidade educacional.

Como desdobramento desse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: - identificar os principais períodos históricos e marcos legais da educação de jovens e adultos no Brasil descritos pelos autores; - analisar as relações entre políticas públicas, movimentos sociais e processos de escolarização de jovens e adultos apresentadas na obra; e discutir os avanços, limites e contradições presentes na trajetória histórica da EJA no país.

Assim, ao retomar a análise histórica proposta por Haddad e Di Pierro (2000), busca-se compreender não apenas a evolução das políticas educacionais voltadas à EJA, mas também os processos sociais e políticos que influenciaram sua constituição ao longo do tempo. A compreensão desse percurso histórico contribui para ampliar o debate sobre os desafios contemporâneos da educação de jovens e adultos e sobre a necessidade de fortalecimento de políticas públicas capazes de garantir o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização para jovens, adultos e idosos no Brasil.

## **2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: LUTAS E RESITÊNCIAS**

Este referencial é fundamentado especialmente nos teóricos, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, que realizam uma descrição histórico-crítica acerca da educação de jovens e adultos no Brasil, compreendendo desde o período colonial brasileiro aos dias atuais. Porém, é

especificamente focado nos processos educacionais concernentes aos espaços de educação formal, ou seja, a educação oferecida pela escola, enquanto instituição que possui o papel de possibilitar o acesso e a construção dos conhecimentos sistematizados às pessoas nestas fases da vida e do ensino, que hoje é uma modalidade da educação nacional, mas, que seguiu um longo percurso até ser reconhecida e instituída como tal.

É importante ressaltar ainda, que o texto “detém o olhar, sobretudo, na segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram identidade e feições próprias” (p. 1), a partir das quais de acordo com os autores “é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro” (p. 1).

Conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000) a educação de jovens e adultos teve início desde o Brasil colônia, por intermédio da ação educativa missionária dos jesuítas, inicialmente para os índios e posteriormente para os escravos. A educação oferecida a estes grupos no período referido, estava voltada para a catequização e “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (p. 2).

De acordo com os autores os primeiros textos legais que instituíram a obrigatoriedade da oferta do ensino para jovens e adultos no Brasil, data de 1824, período de promulgação da primeira Constituição Brasileira, que inspirada nos princípios europeus, instituiu a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (p. 2), ou seja, também para o público estudado. Entretanto, como afirmam, não passou do aspecto legal, pois, na prática pouco ou

quase nada foi efetivado concretamente. Todavia, por ter arraigado na cultura jurídica do país, manteve-se nas constituições brasileiras promulgadas posteriormente.

Dentre as razões que impossibilitaram que o ideal legal se efetivasse na prática do ensino brasileiro durante o império, os autores citam o fato de que apenas uma minoria das pessoas que viviam no império, a saber, a elite possuía a cidadania, além da instituição do ato adicional de 1834, que colocou sob a responsabilidade das províncias, a obrigatoriedade de cuidar de todos os aspectos relacionados e instrução primária. Uma vez desprovidas de recursos às províncias sem condições para assumir tal responsabilidade, acabam por oferecer uma educação escassa e com baixa qualidade, às classes populares, ou seja, precária tanto no que se refere aos aspectos quantitativos (acesso), quanto qualitativos (qualidade) do ensino. Enquanto que, ao governo central coube o total desinteresse por esta fase do ensino, optando por cuidar dos interesses educacionais da elite, que tinha acesso a educação superior.

Tendo em vista tais conjunturas, pode-se afirmar que durante o império pouco ou quase nada foi realizado visando a oferta do ensino escolarizado para os jovens e adultos no Brasil, e que o pouco realizado se deu por parte das províncias. O resultado disto, foi um percentual de 82% da população brasileira com idade acima de 5 anos analfabeta, contabilizados no ano de 1890, final do império brasileiro.

No período da primeira república os autores demarcam a instituição da Constituição de 1891, que instituiu a descentralização do ensino primário para as províncias e os municípios. Mais uma vez, de acordo com os autores, o governo central se reservou a obrigação de cuidar

do ensino das elites, vez que era esta classe social que tinha acesso ao ensino secundário e superior cuja oferta era de responsabilidade da União.

O período da primeira república de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) foi marcado pelo princípio da tentativa de se dar alguma organicidade ao ensino primário brasileiro, razão pela qual, foram empreendidas diversas reformas educacionais nos âmbitos provinciais, que poucas mudanças significativas trouxeram, devido a precariedade financeira das províncias, que impossibilitaram a efetivação das propostas.

Como comprovação da afirmação acima, em 1920, 30 anos após o início da primeira república, apenas 72% da população acima de 5 anos era alfabetizada, ou seja, em 30 anos, apenas 10% da população havia tido acesso a alfabetização, em relação ao total contabilizado no final do período imperial.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) apenas durante meados da década de 1940, já no período Vargas, é que se começa a pensar pedagogicamente e politicamente ações voltadas especificamente, para a educação de jovens e adultos no Brasil, influenciados dentre outras razões, pelas baixas estatísticas de alfabetizados nacionais, em comparação com as estatísticas dos demais países sul americanos e pelo movimento dos educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade do ensino, que se tornou uma preocupação das autoridades brasileiras, devido à necessidade de atendimento das novas exigências que se fizeram à sociedade industrial e urbanizada, que se desenvolvia no país, acompanhando o processo mundial de

industrialização e urbanização. Haddad e Di Pierro (2000, p. 4) lembram que ao final da referida década de 1940:

*A educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.*

Para os autores o período Vargas representou um marco inicial na reformulação do papel do Estado na prestação dos serviços públicos à população. No que tange a educação, por meio da Constituição Federal de 1934, foram criados o Plano Nacional da Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal. Além disso, foi fixado constitucionalmente um percentual de investimento para a área da educação, à cada esfera governamental, a saber: federal, estadual e municipal, visando a coparticipação das esferas, para o desenvolvimento do ensino no Brasil.

Haddad e Di Pierro (2000) citam a criação INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no ano de 1938, e afirmam que através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que visava o desenvolvimento desta fase do ensino, incluindo Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, como *locus*

destinatário dos recursos deste fundo. No ano de 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” (p. 5).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam ainda no período varguista, a criação de mecanismos internacionais como a UNESCO em 1945, que passou a desenvolver estudos sobre as desigualdades educacionais entre os países e alertar sobre o papel da educação no desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas. Destaca ainda, a criação em âmbito nacional da SEA - Serviço de Educação de Adultos, que nasce como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de reorientação e coordenação dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, que culminou no desenvolvimento de diversas atividades, vez que integrou os serviços já existentes na área, viabilizou a produção e distribuição de materiais didáticos, com a mobilização tanto da opinião pública, quanto dos governos estaduais e municipais e a iniciativa particular, para esta problemática, demonstrando a importância do desenvolvimento do ensino para os jovens e adultos brasileiros.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam também algumas campanhas realizadas no período de 1947 a 1950, em prol do desenvolvimento da oferta do ensino supletivo. A primeira, denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA influenciou positivamente no movimento ou processo de pensar e executar as ações voltadas para a educação formal deste público. Entretanto, outras duas, a Campanha Nacional de Educação Rural 1952 e a

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo 1958, de acordo com os autores tiveram vida curta e pouco realizaram.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que o período Vargas foi marcado pela expansão dos direitos sociais, da cidadania e da responsabilização do Estado no tocante à prestação dos serviços públicos à população, dentre os quais se incluem a educação por duas razões específicas, a primeira foi o crescimento da população urbana e sua explícita reivindicação por melhores e mais serviços públicos, como expressão das tensões populares e a segunda, pela necessidade de adequação das classes populares para o atendimento as necessidades de desenvolvimento do país, cujo analfabetismo passou a ser visto como um entrave.

Independente das razões que influenciaram no desenvolvimento da educação para os jovens e adultos brasileiros, assim como as demais modalidades do ensino, é importante ressaltar que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 5):

*Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.*

O período de 1959, a 1964, é apresentado pelos autores como o período das luzes para a educação de jovens e adultos no Brasil, nesse contexto, é importante ressaltar a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, no qual passou a pensar métodos diferenciados para a alfabetização das pessoas nesta fase da vida, vez que, até então os métodos utilizados eram os mesmos adotados na educação de crianças.

Vale destacar ainda a realização dos Seminários Regionais preparatórios para o Congresso, especialmente, o ocorrido no Recife, que contou com a presença do professor Paulo Freire, e no qual se discutiu de maneira especial a renovação dos métodos e processos educativos, sobretudo, para os jovens e adultos.

Neste período, segundo os autores a educação de jovens e adultos passou a ser vista como mecanismo de formação política, através da qual as diversas instituições buscaram impor suas ideologias. Foi influenciado por este movimento, que a educação para esta camada da população foi ganhando cada vez mais importante.

Dentre os movimentos Haddad e Di Pierro (2000) destacaram o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Durante o período da ditadura civil militar a educação de jovens e adultos sofreu sérias e drásticas interferências por meio do poder militar, pois, a educação destinada a esta camada social, da forma que vinha sendo realizada contrariava os objetivos que os detentores do poder possuíam, de dominação, repressão e controle sob a sociedade civil, especialmente, as pessoas das classes menos favorecidas econômica, social e politicamente. Neste cenário, grande parte dos projetos que tinham como objetivo a escolarização e politização das pessoas nesta fase do ensino foram tolhidos, ao passo que seus idealizadores e executores passaram a ser perseguidos.

No plano oficial, segundo os autores, apenas algumas ações foram autorizadas, entretanto, estavam mais especificamente ligadas à evangelização e seu caráter era disciplinador e não de educação popular para a cidadania, como as propostas anteriores ao golpe. Todavia, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) a educação de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelos governos ditadores, por seu caráter emergencial para o desenvolvimento do plano dos governos, e:

*Em respostas vieram com a fundação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 6).*

Apresenta-se então o MOBRAL e o Ensino Supletivo como as principais ações criadas pelos governos militares no sentido de promover ou de restringir a educação de jovens e adultos, pois o MOBRAL, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) tratou-se apenas de mecanismo de controle e ao mesmo tempo, preparação da classe operária para servir aos ideais econômicos do governo e do setor privado, impulsionado pelos meios de comunicação e por investimentos financeiros como nunca antes havia sido destinado. Enquanto que, o “Ensino Supletivo visou se constituir em uma nova concepção de escola, em uma nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial da lei de diretrizes nacionais (p. 10).

Vale ressaltar que o Ensino Supletivo segundo os autores era definido “como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém, com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura” (p. 11). Havia segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 11) a intenção de “colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho” (p. 11). Além de defender que “deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos grandes números característicos desta linha de escolarização” (p. 11).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) o Ensino Supletivo tinha como objetivos repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, e para tal foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. Vale ressaltar que cada função possuía objetivos distintos:

*A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim, que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 11).*

Após o demorado processo de redemocratização do país, eis que o Estado volta a democracia, e os atores dos movimentos que impulsionaram o seu retorno, começam a ocupar os espaços de representação política. Entretanto, segundo os autores, este período foi marcado pela contradição do discurso jurídico-legal nos quais

“materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (p. 13), e os efetivos avanços percebidos no campo das políticas educacionais para os jovens e adultos no Brasil. Todavia, merece destaque, neste período a criação e promulgação da nova Constituição Federal Brasileira de 1988, pensada de forma democrática e participativa, que reafirma o direito a educação para todos, especialmente, no artigo 208, que consagrava a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, e instituía o dever de criar uma nova LDB para a educação nacional, que apenas ocorreu no ano de 1996.

*Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 14).*

O primeiro governo civil brasileiro após a ditadura civil militar rompeu com as políticas de formação de jovens e adultos do período ditatorial por meio da extinção do MOBRAL, altamente criticado por seu caráter pouco político e fortemente disciplinador e repressor. Todavia, deixou como herança tanto os recursos humanos

quanto a sua estrutura de funcionamento, ou seja, “estruturas burocráticas, concepções e práticas político- pedagógicas” (p. 14).

*A Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD e DI PIERRO, p. 14).*

Haddad e Di Pierro (2000) empreende o desafio de apresentar a educação de jovens e adultos com base nos três planos e nas duas leis de educação criadas no período pós-redemocratização brasileira, mais especificamente, após o início da década de 1990, na qual o governo Collor assumiu a presidência, extinguindo a fundação Educar, ação que basicamente transferia para os municípios a responsabilidade de cuidar da educação básica de jovens e adultos, ao passo que mais uma vez, desresponsabilizava o governo central desta atribuição.

Tentando descrever rapidamente cada um dos planos lembra-se que o primeiro trata-se do elaborado e prometido pelo governo Collor, denominado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções, que basicamente visavam substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para as instituições públicas, privadas e comunitárias a fim de promover a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Todavia, de acordo com os autores “desacreditado com o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato-tampão exercido pelo vice-presidente Itamar Franco” (p. 15).

O segundo trata-se do plano de política educacional, pensado durante o governo de Itamar Franco, que como vice-presidente ocupou o papel de Collor com a finalização do processo de impeachment, e visava possibilitar que o Brasil pudesse ter acesso prioritário aos créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.) “concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (p. 15).

O terceiro plano foi elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que assumiu a presidência do país em 1994, e foi reeleito para um segundo mandato de 1998 a 2002. É importante lembrar que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 15):

*Colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).*

Com relação às duas leis referidas pelos autores tratam-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 e o Plano Nacional da Educação – PNE.

A LDB 9394/96, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) não tomou como base o projeto discutido negociado anteriormente, por 8 anos, e trouxe poucas transformações no que tange ao texto referente a educação básica de jovens e adultos, salvo a novidade da seção que estabelecia “o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 16).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 16) apresentam que a “verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”.

O PNE foi previsto por meio da LDB e refere-se a um plano decenal que a União deveria encaminhar para votação no Congresso

Nacional, consoante a Declaração Mundial de Educação para Todos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

*Vale ressaltar que a sociedade por meio da articulação de organizações estudantis, sindicais e científico-técnicas de educadores fez convergir para o II Congresso Nacional de Educação (Belo Horizonte: nov. 1997) um conjunto de propostas para a educação denominado “O PNE da sociedade brasileira”, também convertidos em projeto de lei (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 16).*

Os dois projetos embora divergentes em diversos aspectos, no que se refere a educação de jovens e adultos convergiam-se em diversos pontos, exceto, aos relacionados as metas e ao seu financiamento. A junção dos dois resultou no PNE aprovado nas Comissões do Senado, no ano 2000, estabeleceu o plano para a educação nacional de 2001 à 2010.

Seguindo o percurso histórico e social da Educação de Jovens e Adultos, Haddad e Di Pierro (2000) abordam a reforma educacional brasileira iniciada em 1995, e a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF.

Sobre a reforma educacional lembram que teve como meta principal reduzir os investimentos do governo federal na educação, partindo para a descentralização e instituição de obrigações municipais e estaduais em relação ao financiamento e desenvolvimento do Ensino Fundamental, estando a União

incumbida apenas de suplementação dos recursos, nos casos em que os Estados e Municípios não alcançassem o recurso financeiro mínimo, estipulado por educando, em sua rede de ensino. Vale destacar que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 17):

*O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global.*

Para financiamento desta fase do ensino por parte dos Estados e Municípios foi criado o FUNDEF, que reunia a maior parte dos recursos públicos voltados para a educação em um único fundo, que retornava aos Estados e Municípios, segundo a disponibilidade financeira do fundo e a quantidade de matrículas realizada no Ensino Fundamental regular, em cada rede de ensino, ao ano. Entretanto, não foi permitida a contabilização dos educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, na fase do ensino básico, visto que o fundo tinha como público alvo as crianças de 07 a 14 anos, matriculados na rede regular do Ensino Fundamental. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos ficou a margem do Estado e dos Municípios, que responsáveis pelo ensino básico, investiam praticamente todos os seus recursos no Ensino Fundamental

regular, em detrimento de outras fases da educação formal, a saber: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

É com base nestas afirmações, que os autores mencionam que a Educação de Jovens e Adultos passou a concorrer com a Educação Infantil, no âmbito municipal e com o Ensino Médio, em âmbito estadual, pela sobra dos recursos voltados para a educação, que não eram capturados pelo FUNDEF.

Com isso, segundo os autores as diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que sempre ocupou nas políticas públicas em âmbito nacional e experimentou neste período, ainda recente, da década de 1990, uma das maiores dificuldades para a sua realização.

Na sequência Haddad e Di Pierro (2000) abordam os três programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, elaborados pelo Governo Federal na década de 1990, a saber: o Programa de Alfabetização Solidária - PAS, criado em 1996, pelo Ministério da Educação, porém, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza) que basicamente consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, criado no ano de 1997, em parceria com o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e o Movimento dos Trabalhados Rurais semTerra - MST, operacionalizado no ano de 1998. Porém, coordenado pelo

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF); por último o Plano Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR, descrito não como Ensino Fundamental ou Médio, mas, entendido como formação profissional, complementar e não substitutiva à educação básica. Foi concebido no ano de 1995 e coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) e descentralizada a coordenação financeira para as Secretarias Estaduais de Trabalho e Emprego. Este programa por sua vez, foi operacionalizado por meio de uma ampla rede de parceiros públicos e privados, dentre os quais se incluem as Secretarias estaduais e municipais e outros órgãos públicos de formação profissional, organizações não governamentais, como sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Haddad e Di Pierro (2000) chama a atenção para o fato de que nenhum dos respectivos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos mencionados, foram executados diretamente pelo Governo Federal.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, com foco na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, orientada pelos princípios da abordagem epistemológica crítico-dialética. Como afirmam Gamboa (1998) e Minayo (2002), essa abordagem permite articular de forma complementar dados qualitativos e quantitativos, evitando dicotomias artificiais e

reconhecendo a realidade como síntese dinâmica entre sujeito e objeto.

Em relação a natureza da pesquisa a investigação é de caráter bibliográfico, fundamentada em Oliveira e Lima (2012), que definem este tipo de pesquisa como aquela realizada a partir da análise de livros, artigos, revistas científicas, dissertações, teses e outros materiais acadêmicos. A essa base acrescentam-se documentos legais e normativos, que tratam: da história da EJA no Brasil; das políticas públicas voltadas à juventude e adultos; da organização legal da modalidade educacional em nível nacional e estadual (especialmente no Mato Grosso).

Como parte complementar, a pesquisa inclui análise documental, conforme orienta Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), permitindo reconstruir historicamente políticas, marcos normativos, programas e concepções que estruturam a trajetória da EJA no país.

A análise dos dados será realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que se organiza nas fases de: Pré-análise: leitura flutuante das obras, seleção do material, formulação de hipóteses e pré-categorias; Exploração do material: categorização temática das recorrências, tensões, concepções e contradições presentes nos textos; e tratamento dos resultados e interpretação: formulação de sínteses interpretativas, articulando categorias emergentes ao referencial teórico crítico-dialético. A análise de conteúdo permite identificar como a EJA foi sendo concebida ao longo da história, evidenciando sentidos, disputas e projetos de educação que marcaram sua trajetória.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise realizada neste estudo, orientada pelos princípios da abordagem crítico-dialética e fundamentada na análise de conteúdo, permitiu identificar elementos centrais que estruturam a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A partir da leitura e interpretação do texto de Haddad e Di Pierro (2000), articulada à análise de documentos legais que organizam o sistema educacional brasileiro, observou-se que a constituição da EJA como modalidade educacional está profundamente relacionada às transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram a história do país.

Um primeiro aspecto evidenciado refere-se ao caráter histórico e social da exclusão educacional que atingiu amplos setores da população brasileira. Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), desde o período colonial a educação destinada a jovens e adultos esteve vinculada a projetos específicos de organização social, especialmente relacionados à catequização e à formação de mão de obra necessária ao funcionamento da economia colonial. Nesse contexto, a educação não era concebida como direito universal, mas como instrumento de controle social e de manutenção da ordem estabelecida.

Essa lógica excludente prolongou-se ao longo do período imperial e da Primeira República. Embora a Constituição de 1824 tenha estabelecido o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, na prática esse direito permaneceu restrito a uma parcela reduzida da população. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que fatores como a concentração da cidadania nas elites, a descentralização administrativa do ensino e a precariedade financeira das províncias dificultaram a ampliação do acesso à escolarização. Como consequência, os índices de analfabetismo

permaneceram extremamente elevados durante todo o século XIX, evidenciando a distância entre os princípios legais e as condições reais de implementação das políticas educacionais.

A análise histórica realizada pelos autores também demonstra que apenas a partir da década de 1940 a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida como problema de política pública nacional. Esse processo esteve relacionado, entre outros fatores, ao crescimento das cidades, à expansão da industrialização e à necessidade de qualificação da força de trabalho. Nesse período, o Estado brasileiro passou a assumir maior protagonismo na organização do sistema educacional, criando instituições e programas voltados para a alfabetização de adultos.

Entre as iniciativas destacadas por Haddad e Di Pierro (2000) encontram-se a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinava recursos também ao ensino supletivo. Além disso, campanhas de alfabetização desenvolvidas entre as décadas de 1940 e 1950 contribuíram para ampliar o debate público sobre a necessidade de enfrentar os elevados índices de analfabetismo no país. Ainda assim, os resultados obtidos permaneceram limitados, revelando as dificuldades estruturais para a universalização da escolarização básica.

Outro momento importante na história da educação de jovens e adultos ocorreu entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, período que Haddad e Di Pierro (2000) caracterizam como um momento de renovação pedagógica e de forte mobilização social em torno da alfabetização de adultos. Nesse contexto, ganharam destaque experiências educacionais inspiradas em

perspectivas críticas e emancipadoras, especialmente aquelas vinculadas às propostas de Paulo Freire.

Movimentos como o Movimento de Educação de Base, os Centros Populares de Cultura e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” buscaram desenvolver práticas educativas voltadas para a conscientização política e para a valorização da experiência dos sujeitos populares. Essas iniciativas representaram uma ruptura com concepções tradicionais de alfabetização, ao defender que o processo educativo deveria estar articulado às condições concretas de vida dos educandos e às lutas sociais por cidadania e participação política.

Entretanto, o golpe civil-militar de 1964 interrompeu grande parte dessas experiências. Conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000), o regime autoritário promoveu uma reconfiguração das políticas educacionais voltadas à população adulta, substituindo iniciativas de caráter emancipatório por programas alinhados aos interesses do desenvolvimento econômico e do controle social. Nesse contexto, destaca-se a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e a institucionalização do ensino supletivo por meio da Lei nº 5.692/1971.

Embora tais iniciativas tenham ampliado o número de programas de alfabetização, diversos estudos apontam que elas mantiveram uma abordagem tecnicista e instrumental da educação, voltada sobretudo para a formação de trabalhadores aptos a atender às demandas do mercado. Dessa forma, a educação de jovens e adultos permaneceu associada a políticas emergenciais e compensatórias, sem que se consolidasse como direito educacional efetivo.

A redemocratização do país, a partir da década de 1980, abriu novas possibilidades para a reorganização das políticas educacionais. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental para a consolidação do direito à educação no Brasil. O texto constitucional estabeleceu que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo a oferta gratuita do ensino fundamental independentemente da idade do estudante.

Essa garantia constitucional possui implicações diretas para a educação de jovens e adultos, pois reconhece que o direito à escolarização básica não se restringe à infância. Ao afirmar a obrigatoriedade do ensino fundamental e a responsabilidade do Estado em garantir sua oferta, a Constituição ampliou as bases legais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à EJA.

Entretanto, conforme ressaltam Haddad e Di Pierro (2000), o reconhecimento jurídico desse direito não foi acompanhado, em muitos momentos, por políticas estruturais capazes de assegurar sua efetivação. Durante a década de 1990, por exemplo, diversas reformas educacionais foram implementadas com o objetivo de reorganizar o sistema educacional brasileiro. Entre elas, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que redefiniu a estrutura da educação básica no país.

A LDB representou um avanço importante ao integrar a educação de jovens e adultos ao sistema educacional regular, superando a distinção anteriormente existente entre ensino regular e ensino supletivo. Essa mudança contribuiu para reconhecer a EJA como modalidade integrante da educação básica, reforçando o princípio do direito à educação ao longo da vida.

Contudo, ao mesmo tempo em que ocorreram avanços normativos, também foram identificadas limitações no financiamento e na implementação das políticas educacionais. Um exemplo disso foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, que priorizou o financiamento do ensino fundamental regular voltado às crianças de 7 a 14 anos. Como consequência, as matrículas da educação de jovens e adultos não foram contabilizadas para fins de distribuição dos recursos do fundo, o que contribuiu para a manutenção da EJA em posição marginal no financiamento das políticas educacionais.

Essa contradição entre reconhecimento legal e fragilidade institucional evidencia um dos principais resultados identificados nesta pesquisa: a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por avanços normativos importantes, mas também por descontinuidades e limitações estruturais que dificultam a consolidação dessa modalidade como política pública permanente.

Nos anos posteriores, novos instrumentos legais e normativos buscaram fortalecer a organização da EJA no sistema educacional brasileiro. Entre eles destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2000, que estabeleceram princípios pedagógicos e orientações para a oferta dessa modalidade. Tais diretrizes reafirmam que a educação de jovens e adultos deve considerar as especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos, valorizando suas experiências de vida e reconhecendo a diversidade de trajetórias educacionais.

Além disso, políticas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em 2006, buscaram articular a formação escolar com a qualificação profissional, ampliando as possibilidades de inserção social e econômica dos estudantes.

A análise conjunta do referencial teórico e dos documentos legais demonstra que a construção da EJA como direito educacional no Brasil resulta de um processo histórico complexo, marcado por disputas entre diferentes concepções de educação e de sociedade. De um lado, observa-se a presença de projetos educacionais voltados à emancipação social e à ampliação da cidadania; de outro, persistem políticas orientadas por interesses econômicos e por visões instrumentais da educação.

Assim, os resultados desta investigação confirmam a interpretação de Haddad e Di Pierro (2000) de que a educação de jovens e adultos no Brasil deve ser compreendida como um campo de lutas e resistências. Sua consolidação como direito efetivo depende não apenas da existência de marcos legais, mas também da implementação de políticas públicas capazes de garantir financiamento adequado, formação docente específica e condições institucionais que assegurem o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização para jovens, adultos e idosos.

Dessa forma, compreender historicamente a constituição da EJA permite reconhecer tanto os avanços alcançados quanto os desafios que ainda persistem para a efetivação do direito à educação ao longo da vida no contexto brasileiro.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a interpretação histórico-crítica apresentada por Haddad e Di Pierro (2000) revela a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como resultado de um processo histórico marcado por disputas políticas, desigualdades sociais e mobilizações coletivas em torno do direito à educação. Ao longo desse percurso, observou-se que a EJA foi frequentemente tratada como política compensatória ou emergencial, refletindo as prioridades econômicas e os projetos de sociedade predominantes em cada período histórico.

Os resultados indicam que, embora importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tenham consolidado juridicamente o direito à educação ao longo da vida, persistem contradições entre o reconhecimento formal desse direito e as condições concretas para sua efetivação. As análises evidenciam que a consolidação da EJA como política educacional estruturante ainda enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à continuidade das políticas públicas e ao reconhecimento das especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Dessa forma, conclui-se que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não pode ser compreendida apenas a partir de seus avanços institucionais, mas sobretudo como expressão de lutas sociais pela democratização do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, fortalecer a EJA como direito educacional exige não apenas marcos legais, mas também compromisso político e social com a superação das desigualdades históricas que ainda limitam o acesso de milhões de brasileiros à escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

**BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

**BRASIL.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Resolução CNE/CEB nº 01/2000. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: MEC, 2006.

**BRASIL. Ministério da Educação.** MEC. Programas da EJA e alfabetização: MEB, MOBRAL, PNAC, Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: MEC, várias edições.

**GAMBOA, Sílvio Sánchez.** Metodologia da pesquisa educacional: uma introdução crítico-dialética. Campinas: Papirus, 1998.

**HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara.** Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de; LIMA, José Milton de. Metodologia científica: fundamentos e técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe.

Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1–15, jul. 2009.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso

– Unemat, doutoranda da Enber University. E-mail:

[lourdes.sme.emjp@gmail.com](mailto:lourdes.sme.emjp@gmail.com)