



A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Percurso Histórico e Consolidação Normativa à Luz da LDB nº 9.394/1996

Youth and Adult Education in Brazil: Historical Path and Normative Consolidation in the Light of LDB No. 9,394/1996

Wisley Barbosa Noronha

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA)

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é analisada neste estudo sob a perspectiva de sua trajetória histórica e consolidação normativa. O trabalho destaca que a educação é um direito fundamental essencial para o desenvolvimento sustentável e o exercício da cidadania plena. Através de uma pesquisa descritiva exploratória com abordagem qualitativa e documental, o percurso educacional brasileiro é revisitado desde o período colonial jesuítico até a fase industrialista, marcada pela criação do MOBRAL e a busca por mão de obra qualificada. O marco legal definitivo estabelece-se com a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que conferiram à EJA o status de modalidade obrigatória, visando mitigar a exclusão sistêmica. Contudo, o estudo identifica tensões contemporâneas entre a formação voltada ao mercado de trabalho globalizado e a perspectiva da Educação Popular emancipatória. Embora existam avanços na universalização do acesso e na formação docente, o país ainda enfrenta desafios críticos, como o elevado índice de analfabetismo funcional e o abandono escolar, que reflete desigualdades socioeconômicas persistentes. Conclui-se que a EJA deve superar o caráter meramente compensatório para assegurar efetivamente o direito à aprendizagem ao longo da vida e a transformação social.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; legislação educacional; trajetória histórica.

Abstract: Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is analyzed in this study through its historical trajectory and normative consolidation. The research highlights that education is a fundamental right essential for sustainable development and full citizenship. Using a descriptive exploratory research approach with qualitative and documental methods, the Brazilian educational path is revisited from the Jesuit colonial period to the industrialist phase, marked by the creation of MOBRAL and the demand for a skilled workforce. The definitive legal framework was established with the 1988 Federal Constitution and LDB No. 9,394/1996, which granted EJA the status of a mandatory education modality aimed at mitigating systemic exclusion. However, the study identifies contemporary tensions between training for the globalized labor market and the perspective of emancipatory Popular Education. Despite progress in universal access and teacher training, the country still faces critical challenges, such as high rates of functional illiteracy and school dropout, reflecting persistent socioeconomic inequalities. It concludes that EJA must move beyond a merely compensatory nature to effectively ensure the right to lifelong learning and social transformation.

Keywords: youth and adult education; educational legislation; historical trajectory.

INTRODUÇÃO

A educação constitui a base fundamental para a formação humana, sendo reconhecida internacionalmente como um direito que deve ser assegurado desde os níveis iniciais até o ensino secundário para promover o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida. No cenário global e, especificamente, na América Latina, a centralidade da educação de qualidade, marcada pela inclusão e equidade, é um dos principais objetivos da Agenda 2030, visando eliminar barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e à participação cívica plena.

Contudo, o abandono escolar na região ainda gera custos sociais e econômicos altíssimos, resultando em milhões de adultos desprovidos de competências básicas e perpetuando ciclos de desigualdade e vulnerabilidade social. Compreender esse fenômeno exige uma análise profunda da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, cujas raízes remontam ao período colonial com a atuação dos jesuítas, que fundaram colégios e universidades como centros de cultura e espiritualidade, atendendo tanto jovens quanto adultos em uma síntese de tradições medievais e renascentistas.

Ao avançar para o período do Império, a educação de adultos assumiu um caráter mais pragmático, focada na formação para ofícios e profissões, embora a gratuidade da instrução primária outorgada pela Constituição de 1824 não tenha se traduzido em investimentos reais para a alfabetização das massas. Historicamente, a organização social brasileira, pautada em uma estrutura patriarcal e escravocrata, não priorizava o letramento da população, mas sim a submissão, mantendo a maioria da sociedade iletrada por séculos.

Foi somente com o processo de industrialização a partir do governo de Getúlio Vargas que o analfabetismo passou a ser combatido com maior urgência, não por um ideal emancipatório, mas porque a mão de obra analfabeta já não servia às demandas do setor produtivo industrial. Esse cenário deu origem a iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na década de 1950, que visava a alfabetização funcional como treinamento para o mercado de trabalho, muitas vezes negligenciando a formação cidadã crítica.

A evolução das ideias pedagógicas no Brasil, conforme segmentada pela historiografia clássica, demonstra que o ensino para adultos transitou por fases de imposição religiosa, influência aristocrática pombalina e tecnicismo industrial, até alcançar o paradigma da redemocratização. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos e dever do Estado, estabelecendo os princípios de liberdade e solidariedade humana como norteadores do desenvolvimento pessoal e da qualificação para o trabalho.

Nesse contexto de renovação normativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) surge como o marco legal definitivo para a EJA, conferindo-lhe a obrigatoriedade de oferta pública e permitindo flexibilidade para atender àqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular. A análise do percurso histórico e do amparo legal justifica-se pelo aumento contínuo dos

índices de evasão no ensino regular, que empurra os estudantes para a modalidade de adultos em busca de uma “segunda oportunidade”.

Atualmente, a EJA é atravessada por lógicas antagônicas: de um lado, a pressão para formar capital humano apto ao capitalismo globalizado; de outro, a herança da Educação Popular freiriana que busca a autonomia e a justiça social. O abandono escolar, portanto, não deve ser visto como um fracasso isolado do indivíduo, mas como um processo complexo de exclusão sistêmica que a EJA tenta acolher e reverter. Esta revisão bibliográfica fundamenta-se na necessidade de identificar os motivos que levam ao abandono e ao posterior retorno escolar, analisando como a construção histórica da educação brasileira moldou as dificuldades de aprendizagem e as expectativas de vida dos alunos que hoje buscam reintegração na modalidade de jovens e adultos.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta a análise histórica e normativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se como um estudo descritivo exploratório, com uma abordagem que integra os enfoques qualitativo e quantitativo. Para sustentar as discussões presentes no levantamento teórico, utilizou-se o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo a produções acadêmicas *stricto sensu*, artigos e marcos regulatórios fundamentais para a compreensão do fenômeno educativo. Este percurso metodológico permitiu realizar um julgamento qualitativo sobre a evolução da educação no Brasil, identificando como fatores socioeconômicos e políticos influenciaram a oferta de ensino para aqueles que não concluíram a escolaridade na idade prevista. O recorte cronológico adotado para organizar a trajetória da modalidade seguiu a classificação das ideias pedagógicas brasileiras proposta pela literatura clássica, segmentando a história em quatro grandes períodos que se iniciam em 1549 com a educação religiosa jesuítica e avançam até as reformas contemporâneas.

Além do resgate historiográfico, a metodologia incluiu a análise minuciosa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), visando compreender o amparo legal que transformou a EJA em uma modalidade de ensino obrigatória e dotada de visibilidade pública. O uso dessas fontes bibliográficas e documentais justifica-se pela necessidade de contextualizar o abandono escolar como um processo complexo de exclusão sistêmica, permitindo que a investigação empírica posterior, realizada com uma amostra censitária de 60 alunos e 10 professores por meio de questionários estruturados, fosse devidamente fundamentada em uma perspectiva crítica e histórica. Dessa forma, o arcabouço teórico foi estruturado para fornecer informações sobre o lado humano e social da questão, abrangendo crenças, opiniões e contextos sociais condicionados pelas tensões históricas entre a formação para o mercado de trabalho e a educação voltada para a emancipação e justiça social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015a), a educação constitui a base para a formação das pessoas, sendo um direito que deve ser cumprido desde os níveis iniciais até ao ensino secundário, permitindo o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida.

Consequentemente, o conceito de qualidade da educação está localizado no centro das discussões internacionais e faz parte de vários compromissos assumidos pelos governos, como um dos principais objetivos da agenda 2030.

Parte da educação de qualidade é que ela tenha um caráter inclusivo e equitativo, pois elimina barreiras e fornece à população as ferramentas necessárias para desenvolver soluções inovadoras para os problemas do mundo atual.

Mas apesar da centralidade da educação na sociedade, constatamos que, atualmente, mais de 265 milhões de pessoas no mundo não vão às aulas. Embora tenham havido avanços importantes na taxa de escolarização, melhoria na cobertura, no acesso a todos os níveis educativos, e mesmo nos níveis de alfabetização; Tal como expresso pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016), ainda há muito a avançar para que estas pessoas tenham as competências necessárias, concluam a escolaridade obrigatória e tenham os conhecimentos teóricos e práticos para o seu desenvolvimento sustentável

No caso particular da América Latina, não concluir a escolaridade obrigatória acarreta custos enormes, como menos coesão social, menos possibilidade de mobilidade social e menos participação em atividades cívicas e políticas (OCDE, 2016).

Estes fatores aumentam as lacunas de desigualdade e vulnerabilidade social, levando a múltiplas cimeiras e reuniões de autoridades na região que destacam a importância da educação e, em particular, da educação de jovens e adultos para combater este problema. Embora tenham sido desenvolvidas iniciativas e avanços na educação para reduzir estas disparidades, o ritmo deste progresso é muito lento, afetando os 35 milhões de adultos que ainda não possuem competências básicas de leitura e escrita, ou os 88 milhões de mulheres e homens que não concluíram o ensino primário; com muitos mais que abandonaram os estudos e não concluíram o ensino secundário. São essas tensões que margeiam um dos principais problemas educacionais: o abandono escolar (Pedroso, 2010).

O EJA na História

A grande criação dos primeiros jesuítas foram os colégios e as universidades, pois nem sempre é possível diferenciá-los. Já sabemos que a originalidade destas instituições não residiu nem no fato de os Jesuítas terem sido os primeiros no tempo, nem nas suas práticas pedagógicas, mas na ligação interna de experiências anteriores que deram origem a uma síntese poderosa, ainda hoje admirada e vigoroso.

Os colégios são um bom exemplo da abrangência desta questão, pois, embora originalmente uma instituição medieval, durante o Renascimento sofreram uma grande transformação. Da mesma forma que Santo Inácio foi informado por ambas as condições, a medieval e a renascentista, os colégios jesuítas também refletem esta convivência, não isenta de tensões, bem representada pelas diferenças entre as escolas parisienses em que viveu e estudou alguns dos primeiros companheiros: Saint-Jacques, Montaigu e Sainte-Barbe. Os jesuítas não inventaram um modelo do nada, mas sim sintetizaram o melhor das tradições anteriores: o que havia de novo era a síntese e a espiritualidade, sendo esta “moderna” e que animava a obra.

A primeira metade do século XVI foi uma época de mudanças. Biografias profundas, de crises culturais duradouras. O “outono da Idade Média” foi seguido pela primavera dos *studia humanitatis*. Na altura em que Ignacio iniciou os seus estudos universitários em Barcelona e os continuou em Paris e Veneza, ocorreu uma “mudança de época” nas coordenadas geográficas, uma vez que a nova configuração do mundo mediterrânico, que deixou de ser um espaço aberto, passou a ser um espaço compartimentado. Sobrepôs-se à primeira grande globalização das viagens, das relações comerciais e técnico-científicas que se iniciou no final do século XV com a expansão marítima primeiro de Portugal e, mais tarde, de Castela. O encerramento do espaço mediterrânico e a primazia do espaço euro-atlântico são o quadro em que emerge uma nova relação entre conhecimento, cultura e ciência.

Duas grandes tensões configuraram-se nesta mudança de época: entre as diferentes criações de matrizes culturais, a espiritualidade da nascente Companhia de Jesus e a missão que dela brota é um exemplo, por um lado, a planeamento em relação ao território do qual toma forma em meados do século XVI. Num momento de expansão colonial e de exploração mercantilista de recursos, de uma primeira globalização ou configuração do sistema-mundo (Immanuel Wallerstein), a Companhia representa o polo da “adaptação criteriosa” face a um planeamento territorial como fonte de recursos apropriáveis. Recursos e como espaço que deve ser ordenado socialmente a partir da disciplina. Esta forma de organização espacial, do Estado na configuração geopolítica do mundo económico e da ação política, teve a sua correlação na organização eclesiástica.

O que Santo Inácio fez com todo esse processo de mudanças? Ele, que não foi um intelectual brilhante nem pretendeu ser um humanista, embora os seus dez anos de estudos sérios em Barcelona e Paris lhe tenham proporcionado uma formação sólida, conseguiu, no entanto, uma nova síntese teocêntrica humanista. Ignacio destacou-se como o organizador que prevê um novo estatuto nas escolas, um novo estatuto para a formação dos jovens no humanismo letrado e aberto à transcendência, na piedade e nas letras. Por esta razão, os colégios jesuítas estiveram especialmente próximos das aspirações e dos interesses culturais das novas elites sociais urbanas da Europa, de uma Europa que começava a romper

A sua unidade política e religiosa, e na qual surgiram entre Augsburgo e Vestfália, agora com um conteúdo político predominante, as antigas nações medievais. Esta proximidade com as elites não as impediu de fazer tudo por todos, especialmente pelos mais pobres, nos quais viam Cristo privilegiadamente.

O processo de desculturação que Inácio seguiu levou-o a pensar num novo modelo de formação comum aos leigos e clérigos, que fosse coerente com a inspiração original dos Exercícios Espirituais, a sua obra fundamental que marca uma nova espiritualidade para os milhares. O batizado, independentemente da sua condição clerical ou secular. Os primeiros Jesuítas queriam que as suas escolas fossem espaços escolares autônomos, independentes de outras instituições tutelares. Moura (2003, p. 133) faz uma reflexão acerca da EJA no período colonial: “além da alfabetização, as escolas jesuítas deixaram de ser locais de residência, tal como eram concebidas até então, para serem locais de cultura. Nos primeiros anos (1540-1548) os jesuítas fundaram colégios como residências para jovens e adultos, além das escolas tradicionais. Os Jesuítas passaram a dar aulas aos alunos seculares nos seus colégios, juntamente com os jovens e adultos. A Companhia de Jesus nasceu num ambiente universal. O ensino universitário foi a matriz que estruturou a Companhia de Jesus, embora não de forma direta, mas mediata (Silva, 2004, p. 54 *apud* Dourado, 2013, p.22).

Já a partir de Império do Brasil, algumas escolas se dedicaram ao ensino de jovens e adultos, mas principalmente na efetivação de um ofício, para que eles tivessem uma profissão. A partir de 1891, com a nova Constituição a preocupação com jovens e adultos continuou a mesma (Pereira, 2011, p. 25)

Com o processo de industrialização do país a partir do Governo Vargas (1930-1945) a preocupação com o analfabetismo cresceu, já que mão de obra analfabeta não servia para a indústria. Nos anos de 1950 surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para atender uma demanda do setor produtivo e alfabetizar os analfabetos.

É importante considerar a dinâmica do processo de alfabetização no Brasil no decorrer da história, seus conflitos e interesses em relação a alfabetização, e analisar seus avanços e retrocessos bem como as diversas mudanças e contextos pertinentes a área. Nesse sentido, para que seja feita essa análise é importante compreendermos como o processo da alfabetização era outorgado nos diferentes períodos da história brasileira. Portanto, é importante olharmos no passado para enxergarmos como acontecia esse processo (Reis, 2000).

Segundo Ribeiro (2015), no período colonial a organização se baseou na mão de obra escrava trabalhando na produção agrícola em grandes propriedades, e com a formação de uma sociedade patriarcal cuja principal característica era a autoridade ilimitada dos senhores de terras.

Para o autor, essa forma de organização social não necessitava de pessoas letradas e sim de pessoas submissas. Outro aspecto considerado nesta pesquisa foi o trabalho de Saviani (2013) sobre o analfabetismo e a ligação histórica sobre da educação no Brasil.

Ele divide a história da educação brasileira em períodos segundo as ideias pedagógicas. Para o autor a história da educação brasileira se divide em quatro períodos que segundo ele refletem os diversos momentos pelos quais o desenrolar da educação no país se desenvolveu. •Primeiro período: de 1549 a 1759; • Segundo

período: de 1759 a 1932; • Terceiro período: de 1932 a 1969; • Quarto período: de 1969 a 2001. O primeiro período que vai de 1549 a 1759, corresponde à chegada dos Portugueses ao Brasil onde o ensino tinha como base a educação religiosa dada pelos jesuítas. O objetivo era a catequização dos nativos dada pela Companhia de Jesus cujos motivos principais era a expansão do catolicismo (Pedro, 2016).

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas), prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental e culminava, de um lado com o aprendizado profissional e agrícola e de outro lado, com gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (Saviani, 2013, p. 43).

Nessa fase segundo Saviani (2013) se instituiu a pedagogia jesuítica marcada pela imposição do catolicismo europeu sobre os nativos, filhos de colonos e elite colonial. Os impostos arrecadados nas colônias eram dados às escolas jesuíticas. Segundo o autor, coincidindo com essa fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de Ratio Studiorum (Saviani, 2013, p. 50).

No segundo período que vai de 1759 a 1932, a educação sofreu forte influência do modelo adotado por Marques de Pombal. Segundo Ribeiro (2015, p.16), o período foi marcado pelas influências que o Brasil sofreu a partir de políticas implementadas pelo Marquês de Pombal. O então administrador de Portugal fez uma série de reformas educacionais e determinou a expulsão dos jesuítas. Esta medida pombalina “tirou o poder educacional da Igreja e o colocou nas mãos do Estado”.

É importante frisar que a maioria da população neste período não era contemplada com alfabetização, isto é, continuava iletrada. Ribeiro (2015, p. 16) afirma que com a presença de D. João VI no Brasil durante mais de uma década, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. Na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente.

Araújo (2018, p. 32) salienta que em 7 de setembro de 1822 o príncipe regente D. Pedro proclamou a independência. Em 1824 outorgou a primeira constituição, na qual se instituiu a educação primária gratuita para todos os cidadãos no país. O imperador ordenou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais conhecidos do império.

Nesse período, diversas leis de obrigatoriedade do ensino nas escolas foram aprovadas. No entanto, haviam limitações a falta de investimento do Estado e a baixa frequência da população livre à escola (Saviani, 2013).

Segundo Ribeiro (2015), nas décadas iniciais do século XIX as escolas de primeiras letras para crianças e jovens eram estabelecidas pelo governo e corresponderia ao momento inicial de estruturação da educação no Brasil. Nesse período a educação era o principal meio para possibilitar à população apenas o saber ler, escrever e contar: não existia o interesse público de oferecer outros níveis de instrução ao povo, como por exemplo o secundário e o superior, pois estes eram destinados apenas para a elite brasileira.

Outro ponto destacado por Ribeiro (2015) foi a implantação do Ato Adicional de 1834 onde várias relacionadas à instrução pública foram estabelecidas. Faria Filho (2000) observa vários pontos que possibilitaram: 1. O desenvolvimento de serviços de instrução de redes de escolas diversas, nas diferentes províncias; 2. Em decorrência da precariedade de recursos provinciais, o serviço de instrução foi reconhecido como dispendioso; 3.

A multiplicidade de atos legais e suas orientações, aliados ao fato do pouco tempo de permanência no cargo de Presidente da Província, deu lugar a uma cultura de pouca valorização das políticas implementadas. É válido elucubrar que no século XIX, no Brasil, a maioria das escolas funcionavam na casa de professores, em fazendas, em ambientes precários e tinha como característica o método individual de ensino. Segundo Faria Filho, (2000, p. 40), o método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente.

Depois desse período temos um Brasil onde a maioria da população se concentrava na área rural. Isto predominou pelo menos na primeira metade do século

XX. Romanelli *apud* Araújo (2018, p. 35) enfatiza que a técnica empregada na produção agrícola não exigia conhecimentos técnicos ou trabalhadores alfabetizados, e aponta que provavelmente esse foi o principal fator para a manutenção do alto índice de analfabetismo na época.

A partir de 1920 com o desenvolvimento das atividades industriais houve a necessidade de mão de obra qualificada e intrínseco a isto a expansão escolar. Exigia-se qualificação para trabalhar nas grandes indústrias o que foi importante para a urgência de pessoas formadas para suprir as demandas do mercado de trabalho que então se insurgia de forma técnica (Saviani, 2013).

Araújo (2018, p. 34), nesse período foram divulgadas informações sobre o analfabetismo, denunciado por educadores com o movimento denominado escola novismo. Diversas reformas começaram a surgir no período.

No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional (Ribeiro, 2015, p. 19-20).

Romanelli *apud* Araújo (2018, p. 68) faz uma estimativa - com dados do crescimento demográfico e os índices de crescimento de matrícula escolar - e demonstra que em 1920 mais de 90% da população em idade escolar (cinco a 19 anos) não frequentava a escola.

Tais dados demonstram que nesse período somente a elite detinha formação educacional enquanto a maioria da população era analfabeta. É importante considerar que essa expansão escolar era baseada nos moldes tecnicistas onde a preocupação maior era o trabalho nas industriais, portanto sem uma preocupação propriamente com intelectualidade ou formação cidadã.

Outro aspecto a ser considerado neste período foi a defasagem entre educação e desenvolvimento. Romanelli *apud* Araújo (2018, p. 129) explica que no Brasil a partir de 1930, a expansão do ensino acabou por acentuar a defasagem entre educação e desenvolvimento por causa do ritmo e da caracterização da expansão da demanda e, ainda, por causa de fatores de ordem política e econômica (Saviani, 2013).

Isso se expressou, de um lado, pela falta de oportunidades educativas (defasagem quantitativa) e de outro, por um desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos pela escola e as necessidades econômicas de qualificação de recursos humanos (defasagem estrutural). O terceiro período corresponde aos anos de 1932- 1969. Em 1934 com a nova constituição a educação é colocada como prioridade da união além das diretrizes traçadas no texto, foi estipulada uma quantia mínima de verba e o reconhecimento de todos a ter educação garantida segundo Saviani (2013, p. 34):

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

A partir de 1937 começou o Estado Novo, período ditatorial da Era Vargas. Uma nova Constituição foi estabelecida onde alguns princípios da anterior forma mantidas dando maior destaque ao trabalho manual. A gratuidade da educação era garantida somente no ensino primário o que não garantia o direito de todos à educação. Segundo Araújo (2018, p. 68), na década de 1940 a taxa de escolarização continuou a se elevar. “Para a população de cinco a 19 anos (em idade escolar) as matrículas para o período já atingiam 21,43%”.

Após o fim do Estado Novo em 1946 se a redemocratização é retomada com uma nova constituição onde a educação aparece novamente como direito médio a

ser garantido pela União e também o repasse de recursos a serem engendrados na educação (Saviani, 2013).

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1946).

Com a nova constituição ressurgiu as discussões sobre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se concretizou somente em 1961. Com a vigência da Lei em 1962 foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) bem como foi também aprovado o Plano Nacional de Educação. A principal meta almejada pela Lei era garantir cem por cento da população em idade escolar nas escolas. Apesar dos ensejos tal realidade estava longe de ser alcançada. Segundo Araújo (2018), em 1964, a meta está distante ser alcançada uma vez que 33,7% da população de 7 a 11 anos estava fora das escolas.

No quarto período de 1969 a 2001, um dos traços que pode-se identificar que serviu como entrave para o desenvolvimento da educação e a erradicação do analfabetismo foi que nesse período de 1964 a 1989 o país atravessa seu pior momento com o regime militar que ceceou muitos direitos da população e a educação também foi impactada. As mudanças de fato, principalmente na questão de garantia de direitos fundamentais só aconteceria em 1988 com a redemocratização e a promulgação de uma nova Constituição (Saviani, 2013).

A educação foi um dos pontos contemplados pela nova carta magna como direito médio a ser garantido destacando em seu artigo 205 que, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Uma das Conferências importantes que trouxeram mudanças nos sistemas educacionais ao redor do mundo foi a Conferência Mundial da Educação para Todos que aconteceu em 1990 (em Jomtien, Tailândia). A conferência estabeleceu metas a serem cumpridas pelos países nos seus sistemas educacionais. O Brasil tinha como meta central garantir o acesso de todos ao Ensino Médio (Saviani, 2013).

Araújo (2018) enfatiza que se somaram à Constituição Federal de 1988 a Lei nº 8.069/90 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - e a publicação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propõem garantir vagas para todos, mesmo àqueles(as) que não tiveram acesso na idade certa. Mesmo com a importância da garantia do direito à educação isto não significou uma mudança prática na erradicação do problema pois como afirma a mesma autora em 2016 - ou seja, 20 anos após a publicação da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional e 30 anos após a publicação da Constituição Federal vigente, e que garante o direito de todos à educação - ainda temos que 73% da população de 15 a 64 anos são pessoas consideradas alfabetizadas funcionalmente, ou seja, 23% são consideradas analfabetas funcionais e 4% são analfabetos, conforme dados publicados pelo INAF (2016).

Refletindo sobre a historicidade da alfabetização no Brasil podemos dizer que já não somos mais iletrados. Desde 1988 com a nova constituição e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mudanças importantes ocorreram e avanços aconteceram. Araújo (2018) destaca que temos apresentado muitos avanços em relação à alfabetização, vagas na escola pública e quantidades de anos estudados na educação básica e formação dos professores. No entanto, em pleno século XXI ainda temos muito a percorrer pensando na alfabetização e no letramento, que é fazer uso dessa alfabetização em situações do cotidiano.

Dados publicados pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) em 2009 já demonstravam que 27% da população brasileira era considerada analfabeta funcional (4% analfabetos e 23% com pouquíssimos conhecimentos de Leitura e escrita – rudimentares). Ou seja, parte da população continuava de certa forma iletrada, e em 2016 esse número se manteve estável. A alfabetização apresentou avanços, porém seu uso e suas aplicações andam a passos lentos. Se considerarmos a projeção da população brasileira para julho de 2018, representaria aproximadamente 48 milhões de pessoas consideradas analfabetas funcionais, sem citar os analfabetos plenos (Araújo, 2018, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que a Educação de Jovens e Adultos do Campo constitui-se como uma modalidade atravessada por dinâmicas históricas de inclusão e exclusão educacional, fortemente condicionadas por desigualdades territoriais, culturais e socioeconômicas. Ao longo da análise bibliográfica, evidenciou-se que a negação do direito à escolarização para populações rurais não se limita à ausência de oferta educativa, mas envolve também currículos descontextualizados, práticas pedagógicas urbano cêntricas e políticas públicas marcadas pela descontinuidade, fatores que afetam diretamente o acesso, a permanência e o êxito escolar dos educandos.

Nesse cenário, a alfabetização na EJA do Campo revelou-se como eixo decisivo para a superação de mecanismos excludentes, sobretudo quando concebida como prática social e política, orientada pela leitura crítica da realidade e pela valorização das experiências de vida. A literatura discutida aponta que processos alfabetizadores centrados apenas na decodificação tendem a intensificar o distanciamento entre a escola e o cotidiano dos sujeitos do campo, comprometendo o sentido do aprender e, conseqüentemente, a permanência escolar. Em contrapartida, práticas contextualizadas, ancoradas nos saberes do território, favorecem o reconhecimento identitário, fortalecem a autonomia intelectual e ampliam as possibilidades de participação social.

Os resultados teóricos também indicam que a inclusão educacional, no âmbito da EJA do Campo, depende de uma articulação efetiva entre escola, comunidade e políticas educacionais. A mediação docente, nesse contexto, assume papel central, uma vez que exige planejamento pedagógico sensível às especificidades do meio rural, escuta atenta às narrativas e repertórios culturais dos educandos, e integração entre conhecimentos científicos e saberes populares. Assim, a alfabetização contextualizada não se configura apenas como estratégia metodológica, mas como posicionamento ético e político comprometido com a justiça social e com a produção de sentidos para a escolarização de jovens, adultos e idosos.

Entretanto, a pesquisa reafirma que persistem desafios estruturais que limitam o potencial emancipador da EJA do Campo, como precariedade de infraestrutura, insuficiência de materiais didáticos contextualizados, fragilidades na formação inicial e continuada de professores e instabilidade das políticas públicas voltadas às populações rurais. Tais obstáculos demandam investimentos contínuos e a formulação de diretrizes educacionais que reconheçam o campo como território de produção de saberes, cultura e identidade, assegurando condições dignas de funcionamento das escolas e autonomia pedagógica para o desenvolvimento de propostas coerentes com a realidade local.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização contextualizada na Educação de Jovens e Adultos do Campo representa um caminho promissor para enfrentar processos de exclusão educacional e fortalecer práticas de inclusão, na medida em que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de seus percursos formativos e o território como espaço educativo. Ao articular educação, trabalho, cultura e justiça social, a EJA do Campo reafirma-se como política estratégica de garantia do direito à educação ao longo da vida e como horizonte de transformação social. Recomenda-se que estudos futuros aprofundem análises empíricas sobre experiências exitosas de alfabetização contextualizada, contribuindo para a consolidação de referenciais pedagógicos e para o aprimoramento de políticas públicas voltadas à educação rural.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. J.; FARIAS, P. H. **O desenvolvimento geral da criança, no cerne da educação infantil!** *Jornal pré-escolar*, 50 (2), 9-14, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de maio de 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado federal, 1988. Disponível em: <http://www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 24 de out de 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 24 de out de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Abandono escolar no Brasil: um relatório de status**. Brasília: MEC, 2019. Versão digitalizada.

DI PIERRO, M. C. C. **Notas sobre a trajetória recente da educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe**. In: CARUSO, A. *et al.* Situação atual da educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. Relatório Regional. Brasília: CEAAL/CREFAL, 2008.

DOURADO, A. D. S. **Fatores estruturais das políticas de EJA que impactam na permanência e nas interrupções do percurso escolar dos alunos de EJA**. 2013. 83 f. Monografia (Especialização) – Universidade Aberta do Brasil, Carinhanha, BA, 2013.

FARIA FILHO, L. M. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOLANDA, R. S. **Evasão escolar: realidade da pobreza no Brasil**. São Paulo: Ática, 1984.

MOURA, T. M. M. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua história**. Maceió: EDUFAL, 2003.

OCDE. **Educação de Jovens e Adultos: fonte do desenvolvimento**. Brasília: OCDE, 2016.

ONU. **Education for All: Literacy Vital: EPT Global Monitoring Report 2006**. Paris: UNESCO, 2015a.

PEDRO, A. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Summus, 2016.

PEDROSO, E. A. **Educação de Jovens e Adultos: os motivos da evasão escolar**. Cuiabá: UnB, 2010.

PEREIRA, L. R. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: relatos de experiência**. 2011. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

REIS, R. H. dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 22. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. G. M. **A educação de jovens e adultos: um estudo sobre as políticas públicas no Brasil**. 2004.