



ALFA-EJA
Brasil



~ A EJA COMO ~ PROJETO DE NAÇÃO

LDADERNOS
temáticos-conceituais

Série Cadernos Temáticos-Conceituais
Volume 3

A EJA COMO PROJETO DE NAÇÃO

Moacir Gadotti

São Paulo,
agosto de 2026

Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS

Expediente

Projeto ALFA-EJA Brasil

Realização | Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria | Petrobras, por meio do Programa Petrobras Socioambiental

Francisca Elenir Alves | **Coordenadora Geral**

Janaina M. de Abreu | **Gerente de Comunicação e Marketing**

Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha | **Gerentes Pedagógicos**

Moacir Gadotti | **Assessor Especial**

Site www.alfaejabrasil.org.br

Redes sociais @alfaejabrasil

Cadernos Temáticos-Conceituais

A EJA como projeto de nação

Moacir Gadotti | **Autor**

Janaina M. de Abreu | **Coordenadora gráfico-editorial**

Paulo Roberto Padilha | **Revisor dos originais**

Noelly Soares e Luiz C. Zeferino | **Designers gráficos**

Marcus Vinicius Magalhães | **Produtor**

Patrícia Giuffrida | **Editora de texto e revisora**

Izolina Rosa de Jesus | **Revisora de texto**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gadotti, Moacir

Cadernos temáticos-conceituais : a EJA como projeto de nação / Moacir Gadotti. -- São Paulo : Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2026. -- (Cadernos temáticos-conceituais ; 3)

Bibliografia.

ISBN 978-65-87735-20-7

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Educação de idosos 3. Freire, Paulo, 1921-1997 4. Professores - Formação I. Título. II. Série.

26-3880850

CDD-370.112

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos : Educação em valores humanos 370.211

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Apresentação	5
Unidade 1 – A luta pelo direito à educação	7
1.1. O Sistema Paulo Freire	8
1.2. Ações e programas fragmentados	10
1.3. A EJA como política de Estado	12
Unidade 2 – De quem estamos falando?	15
2.1. Lutando para estudar	16
2.2. Jovens, adultos e pessoas idosas com histórias a contar	18
2.3. Diferentes diferenças e múltiplas semelhanças	19
Unidade 3 – Educação Básica para todos(as)	23
3.1. A EJA, uma questão nacional	24
3.2. Todos e todas somos sujeitos de direitos	26
3.3. Participar para transformar	27
Referências	30

Apresentação

Este Caderno Temático-Conceitual é mais uma publicação desta série voltada à formação teórico-prática destinada a educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos vinculados(as) às unidades educacionais, associações comunitárias e aos movimentos sociais e populares, especialmente das regiões Norte e Nordeste do Brasil, alcançados(as) pelo Projeto ALFA-EJA Brasil.

Além disso, este é o primeiro de três cadernos que o professor Moacir Gadotti produziu para o Projeto ALFA-EJA Brasil, escritos em resposta a indagações de colegas, educadores e educadoras, sobre o sentido e o significado desse Projeto, sobre seus referenciais e visão da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São cadernos que nos remetem também à história de 35 anos de luta do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire (IEDHPF) nessa modalidade da Educação Básica.

O Brasil tem uma dívida social inaceitável para com mais de 70 milhões de brasileiros e brasileiras que não concluíram o ensino médio. Um número significativo deles(as) sequer aprendeu a ler e escrever. As pessoas, cujo acesso à leitura e à escrita numa sociedade letrada é negado, são impedidas de ser, “interditadas” de “ser mais”, como “vocação ontológica do ser humano”, de acordo com Paulo Freire.

O crítico literário Antonio Candido, edição de 1995 de Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, O direito à literatura pags.169–191, sustenta que negar o acesso à literatura é “mutilar” a personalidade porque ela “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. A maioria dessas pessoas foi expulsa da escola e impedida de prosseguir seus estudos.

Sabemos que reconhecer direitos e lutar pela garantia deles implicam conscientização, organização e luta dos sujeitos desses direitos. E como dizia o sociólogo e cientista político Eder Sader, só uma leitura crítica da realidade social, política e econômica, leva esses sujeitos a se organizarem e se constituírem em “sujeitos coletivos”, na defesa de seus direitos, entrando “em cena” como “novos personagens”, fazendo sua própria história, confrontando-se com um estado que proclama direitos e não cumpre suas promessas.

É para isso que existe a educação popular emancipadora de jovens, adultos e idosos(as). Para fortalecer a voz dos atores da EJA que atuam tanto no interior do estado quanto na sociedade. Aprendendo para ser mais, os sujeitos da EJA – educadores(as) e educandos(as) – entram em cena não apenas para saldar essa dívida, mas, por um outro mundo possível, compartilhado, sustentável e socialmente justo, visando ao bem viver. O Brasil é um país marcado por profunda desigualdade social. Vivemos em uma democracia formal, de direitos proclamados e promessas não cumpridas, onde não há justiça plena. Só em uma democracia real, popular, participativa, podemos conquistar e ampliar o acesso aos direitos humanos. Não é outra a missão da educação emancipadora e transformadora.

A EJA não é um favor, é um direito. Não importa a idade. A educação precisa ser pensada em termos de direitos e não apenas em termos de investimento para o país ter retorno financeiro. Não é a economia que tem que estabelecer os parâmetros da educação. Os critérios e valores do mercado servem para o mercado e não para a educação. E esse direito não se reduz à alfabetização. Ele se estende a toda Educação Básica, não termina na alfabetização. Todos têm direito de prosseguir na pós-alfabetização. Por isso, falamos em “ALFA-EJA” (Alfabetização + EJA). É preciso ver a educação sob a ótica da ética do ser humano e não sob ótica da ética do mercado.

Nenhum país se desenvolveu sem estender o direito à educação para todos(as). O Brasil ainda não tem uma política de Estado para atender esses cidadãos e essas cidadãs. A educação de jovens, adultos e pessoas idosas tem sido sistematicamente marginalizada. Esta situação coloca em risco nosso futuro. O Brasil não dará o salto civilizatório de que precisa para ser reconhecido como uma nação justa e democrática. Precisa se pôr à escuta do grito historicamente silenciado dessa multidão.

Para isso, precisamos de um novo olhar para a EJA ou a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAII), que a reconheça, de fato, como modalidade da Educação Básica, qualificando para o trabalho digno, decente e para o exercício da cidadania. Quando a EJA entrar em cena, a Educação Básica entrará na agenda política como projeto de nação.

A EJA deve partir da escuta de seus sujeitos, das pessoas, do grito silenciado de quem quer ser escutado. O Brasil deve muito à Educação Básica e mais ainda à EJA. Esse é um país estranho: anuncia aos quatro ventos "Universidade para Todos" sem universalizar a Educação Básica. O Brasil pode superar sua dívida, fazer ajustes, invertendo prioridades, como dizia Freire – e direcionar sua construção sob a lógica do humano. Precisamos de uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos como projeto de nação.





UNIDADE 1

A luta pelo direito à educação



A história da educação brasileira mostra que, durante um longo período, só as elites frequentavam as escolas públicas. Pelas condições sociais, a maioria da população estava excluída, pois muitos(as) precisavam trabalhar desde cedo e, quando tinham acesso, eram expulsos(as) da escola pública, como dizia Paulo Freire, pois não estava preparada para recebê-los(as) – ou seja: havia uma inadequação da própria escola em lidar com a população mais empobrecida. Fatores como esse, de maneira velada ou explícita, fecharam as portas da escola, humilhando aqueles(as) que a ela chegavam com o estranhamento próprio de uma classe social trabalhadora, com pouco ou nenhum contato com o mundo da leitura e da escrita.

No início do século XIX, o governo central passou a cuidar da educação da elite e delegou às províncias a responsabilidade de educar a população empobrecida, excluindo-se desse grupo negros escravos e mulheres. A legislação do Império permitia a existência de aulas noturnas nos espaços escolares, porém, com teor filantrópico, não sendo, portanto, remuneradas.

Analisando a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que não havia políticas de EJA até 1930 e, sim, um conjunto de práticas de alfabetização totalmente esvaziadas de conteúdos e sem metodologias próprias para os(as) adultos(as).

1.1. O Sistema Paulo Freire

Em 1958, no Rio de Janeiro, aconteceu o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual Paulo Freire apresentou sua concepção de educação de adultos(as) como um processo de formação da consciência crítica, a “conscientização”. A partir desta data, a EJA entrou na pauta política, mas sempre de forma subalternizada, não de forma estruturante, como política de Estado.

A primeira política pública de Educação Popular de Jovens e Adultos surge com Paulo Freire quando criou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), em 1963, que foi extinta por um golpe civil-militar-parlamentar, no dia 14 de abril de 1964, um dia antes do golpista Castelo Branco tomar posse como presidente da República depois de depor João Goulart. Em substituição, três anos depois, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, que só começou a funcionar, de fato, em 1970, com recursos de loterias, doações de empresas privadas, parte do imposto de renda e outros. O Mobral vendia a ilusão do progresso individual num país grandioso sob a égide dos militares. E tinha vastos recursos para fazer isso.

O PNA e o Mobral foram políticas de Estado associadas a um projeto de nação, no campo da educação de adultos(as), com orientações político-pedagógicas antagônicas: o PNA baseado na ética universal do ser humano e o Mobral baseado na ética do mercado.

Nos anos 50 e 60, a EJA era considerada como uma grande questão, como um “problema nacional” pela primeira vez. Foi nesse contexto que foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, na capital, Rio de Janeiro, de 9 a 16 de julho de 1958. Seus objetivos maiores eram: “efetivar, pelos órgãos oficiais do ensino, pelas entidades particulares interessadas e pelos educadores em geral, o estudo dos problemas relacionados com as finalidades, formas, aspectos sociais, organização, administração, métodos e processos de educação de adultos, visando seu aperfeiçoamento” (Fávero e Julião, 2024: 10). A participação de Paulo Freire foi um dos destaques desse congresso, apresentando uma “nova concepção de alfabetização de adultos” na comissão relatada por ele.

A partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a obra de Paulo Freire começou a ser vista como uma grande oportunidade para dar um salto de qualidade na EJA. Filósofo da educação, intelectual e militante, ele foi reconhecido também como gestor e educador que trabalhava em equipe. Todos os que trabalhamos com ele mais tarde, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), nos sentíamos como parte de algo maior sempre em construção coletiva. Ele criava essa sensação de estarmos construindo um outro mundo possível.

Paulo Freire afirmava que nosso Sistema de Educação era “inorgânico”, fruto de nossa inexperiência democrática, consequência da nossa colonização. Quando hoje defendemos nas nossas Conferências Nacionais de Educação, um “Sistema Nacional Articulado de Educação”, estamos retomando essa tese de Paulo Freire defendida em 1959, em *Educação e atualidade brasileira* (Freire, 2001). “Freire, enfaticamente, deixa claro, na introdução, a necessidade de uma visão ‘orgânica’ para o problema educacional brasileiro, sem a qual não será possível apresentar uma solu-

ção imediata ou em longo prazo para ele” (Gozzo, 2003: 79-80). Assim, a Educação de Jovens e Adultos seria uma parte integrante desse sistema orgânico, articulado.

Os fundamentos político-pedagógicos do “Sistema Paulo Freire” foram expostos pelos seus criadores na revista *Estudos Universitários*, Revista de Cultura da Universidade do Recife (número 4, abril-junho de 1963). Em um dos artigos deste número da revista, Jarbas Maciel afirma que a alfabetização “deveria ser – e é – um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos*, o *Sistema Paulo Freire de Educação*, cujas sucessivas etapas – com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos – começam já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular” (Maciel, 1963: 26).

Este número da revista *Estudos Universitários* é particularmente emblemático porque é aí que aparecem as primeiras ideias sistematizadas do que foi chamado de “Método Paulo Freire”, parte deste Sistema. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1981: 83-84):



“Na cabeça dos seus primeiros idealizadores, o método de alfabetização de adultos era a menor parte de um sistema de educação, do mesmo modo como o trabalho de alfabetizar era só o momento do começo da aventura de educar, criando entre as pessoas sistemas novos de trocas de gestos, símbolos e significados, cujo resultado é a transformação de todos através do diálogo de que cada um aprende. Assim, o método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação do homem do povo (e de todas as pessoas, por extensão) que imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes, fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade que, pelo menos em parte, as determinava. Em Pernambuco, este Sistema previa as seguintes etapas: 1ª) alfabetização infantil; 2ª) alfabetização de adultos; 3ª) ciclo primário rápido; 4ª) extensão universitária (universidade popular); 5ª) Instituto de Ciências do Homem (pensado para ser criado na Universidade do Recife); 6ª) Centro de Estudos Internacionais (com foco sobre questões do Terceiro Mundo).”

No artigo de Jarbas Maciel da revista *Estudos Universitários* acima citada, ele expõe as finalidades e as etapas do “Sistema Paulo Freire de Educação” tal qual fora concebido pela equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, baseado nos seguintes “postulados fundamentais”: a) igualdade ontológica de todos os homens; b) a acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura; c) a comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura (Maciel, 1963: 30-31). O projeto da equipe de Paulo Freire era muito ambicioso: “creio ser este o grande significado social do Sistema Paulo Freire de Educação. É, ele mesmo, uma fase do processo histórico brasileiro. Daí a sua capacidade impressionante de empolgar as pessoas que têm travado contato com o trabalho do SEC da Universidade do Recife” (Maciel, 1963: 36-37).

O diálogo era o principal fundamento do Método e do Sistema Paulo Freire. Ele se confundia com o próprio processo da educação. Como afirma Aurenice Cardoso (1963: 73): “é convicção nossa que, dialogando com os analfabetos, seus problemas, possam eles se tornarem mais críticos. Por isso é o diálogo a técnica fundamental do Sistema Paulo Freire, o qual coloca os analfabetos como participantes”. Jarbas Maciel não é menos enfático quando fala do papel do diálogo na motivação dos educandos(as):



“No Sistema Paulo Freire de Educação, a motivação é despertada no recipiente através da participação ativa, como sujeito criador e, por isso, está intimamente ligada à utilização da pragmática existencial-social transitiva das palavras para a alfabetização e dos conceitos, interpretações, teorias e sistemas filosóficos utilizados para a extensão cultural em todos os níveis popular, secundário, médio e universitário.” (Maciel, 1963: 57).

Isso tem muito sentido quando se analisam os dois pilares do projeto de Angicos: alfabetização e politização. Um não pode estar separado do outro. Um sustenta o outro. Na hierarquia do projeto, o segundo vem antes do que o primeiro. Como sustenta Aurenice Cardoso (1963: 76):



“A alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no 'círculo de cultura' e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante, dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já, diferentemente.”

1.2. Ações e programas fragmentados

Em 1971, em pleno regime autoritário, foi criado o Ensino Supletivo, por meio de cursos e exames chamados primeiro de exames de madureza e depois de exames supletivos, aderindo à instrução programada. Daí para frente, foram atirando para todos os lados, tanto no setor público, quanto no privado, nas igrejas, sindicatos, ONGs e movimentos sociais e populares. Houve dispersão e pulverização de projetos. O Mobral foi extinto em 1985, quando sua estrutura poderia ser redirecionada e ressignificada.

Voltamos à estaca zero na educação de jovens e adultos(as). O Mobral foi substituído, na “abertura” política, cinco anos depois (1990), pela Fundação Educar (Fundação para a Educação de Jovens e Adultos) e seu Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), de 1992. Nesse período, destaque-se a criação do Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), criado na gestão de Paulo Freire (1989-1991), com uma concepção renovada da Educação Popular como política pública.

Assim, as primeiras iniciativas de Educação de Jovens e Adultos passaram por uma série de descaminhos pelas sendas de cruzadas, missões, campanhas, movimentos, projetos e programas, sem se constituir, até hoje, em uma política estruturante, consistente, como política pública de Estado. De acordo com Vera Maria Masagão Ribeiro (Ribeiro, org. 1997), até o início da década de 1950, o analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do(a) adulto(a) analfabeto(a) como incapaz e marginal. Para Carlos Rodrigues Brandão, o movimento de luta pela democratização da escola pública se articula para exigir o direito ao acesso à educação de todos(as) os(as) cidadãos(ãs), fundamentado em dois princípios:



“O primeiro, considerava que a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática; o segundo, modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura, quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza. Uma educação estendida a todos através de uma mesma escola – pública, laica e gratuita – é um instrumento indispensável em tudo isto.” (Brandão, 2006: 39).

Os anos noventa foram marcados por movimentos em defesa da EJA que deram origem aos Fóruns de EJA e aos Encontros Nacionais de EJA (Eneja), na esteira da Conferência Internacional de Educação para Todos e do Ano Internacional da Alfabetização (1990). Neste ano, surgiu a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), com papel importante nas reuniões preparatórias à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea V), realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997.

Como resultado dessa mobilização social, foi criado, em 1995, no Ministério do Trabalho (MT), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), um programa de qualificação profissional, e, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), resultante de uma articulação de movimentos sociais, universidades e o Governo Federal.

Depois tivemos dois grandes programas de alfabetização de adultos: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), em 1997, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003, mas não se constituíram como políticas públicas de Estado. O PAS, apelando para o mercado, com a propaganda “Adote uma escola”, contribuiu para desresponsabilizar o Estado em relação à EJA. O analfabetismo é um problema de direito e não de solidariedade, de filantropia. E não basta reconhecer a EJA como uma dívida histórica. É preciso reconhecê-la e afirmá-la como um direito humano, como projeto de nação e política de Estado.

A trajetória da EJA vem sendo marcada pela descontinuidade de ações resultantes da falta de uma política de Estado para a EJA. A Constituição de 1988 reconheceu a educação de adultos como direito público subjetivo, mas não foi além disso; prometeu, em uma Disposição Transitória, eliminar o analfabetismo em dez anos. Dez anos depois, o eliminado foi esse “dispositivo”. Promessa não cumprida.

A EJA só entrou, de fato, na pauta política em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, dispondo sobre o dever do Estado para com a Educação Básica, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Apesar disso, essa modalidade da Educação Básica continua ocupando um lugar marginal como política pública, uma modalidade “relegada a ações e programas fragmentados que não se constituem como políticas de Estado” (Freitas e Pinto, 2024: 53). Essa “secundarização” acompanha toda a história da EJA até nossos dias: “resgatando a sua trajetória histórica, observamos que as ações a ela destinadas eram extremamente precárias, emergenciais, com cunho assistencialista” (Ens e Ribas, 2015: 132).

Precisamos de recursos para a EJA condicionados a uma estrutura que acompanhe, monitore e avalie o desempenho dentro das condições reais do sujeito da EJA em seus diferentes territórios. Precisamos de uma política nacional de EJA que contemple a sua especificidade e reconheça a diversidade de sujeitos dessa modalidade e que torne indissociável a alfabetização de jovens, adultos(as) e idosos(as) como parte da Educação Básica de jovens, adultos(as) e idosos(as), uma política de Estado que articule a elevação da escolaridade com a formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania democrática (AÇÃO EDUCATIVA, Cenpec, Instituto Paulo Freire, 2022).

1.3. A EJA como política de Estado

Muitas mãos precisam cooperar para chegar a essa meta ambiciosa de revolucionar a história da EJA no Brasil. Reformas pouco adiantam. Precisamos de uma revolução na educação, como dizia o saudoso Florestan Fernandes. Uma coisa é certa: vamos precisar de muita paciência e muito trabalho para chegar a um resultado positivo. Se fosse fácil, isso já teria acontecido.

Precisamos de uma visão global, de estadistas, ao lado de educadores(as), para montar essa nova estrutura, dentro de um novo sistema, para revolucionar a EJA. Há experimentos em todas as redes que têm vida curta, provocando ainda mais o desalento daqueles e daquelas desamparados e desamparadas que esperam por uma solução, que o Estado garanta o atendimento aos direitos de milhões de pessoas que o aguardam. A EJA pode ser uma pauta prioritária na reconstrução democrática nacional.

A continuidade dos estudos dos educandos e das educandas jovens e adultos(as) se constitui em um grande desafio para a educação brasileira. É preciso integrar, efetivamente, a alfabetização à EJA, superando uma perspectiva restrita de alfabetização. A inserção da alfabetização como primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas de ensino, fortalecendo a continuidade dos estudos com a finalidade de conclusão da Educação Básica, é uma das proposições que devem orientar essa nova política, segundo a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), um órgão colegiado ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Não haverá enfrentamento dos desafios da EJA sem a necessária articulação entre a alfabetização e a “pós-alfabetização” de jovens e adultos(as) como defendia Paulo Freire em sua reconceitualização da educação de adultos(as), desde os anos 50 do século passado. Para ele, a alfabetização de adultos(as) não era uma meta em si mesma, mas a primeira etapa de um processo de educação ao longo da vida. Até hoje, essa visão de Paulo Freire não encontrou acolhida no Brasil. Como diz Álvaro Vieira Pinto, a educação é uma “tarefa social total” em duplo sentido: “de que nada está isento dela, e de que é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo” (Vieira Pinto, 1982: 69).

Trata-se de levar em conta as novas demandas de formação do(a) trabalhador(a). A introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão apontam para uma formação integral dos(as) trabalhadores(as), maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos, e capacidade de tomar decisões.

Sabemos que sem a participação popular na elaboração de uma política nacional de EJA como política de Estado, estruturante e não conjuntural, dificilmente ela será alcançada. Os sujeitos da EJA precisam marcar cada vez mais sua presença na defesa dessa política e os Fóruns de EJA têm demonstrado vontade política e coragem para enfrentar esse que é o mais grave desafio da educação brasileira.

Medidas paliativas e assistencialistas não contribuem para a superação dessa dívida que vem se acumulando. E como os direitos humanos são interdependentes, a articulação com outros fóruns e a parceria com outros movimentos sociais e populares e outras forças democráticas, é cada vez mais necessária. A articulação dos diversos atores é fundamental. E os Fóruns EJA Brasil têm atuado nessa linha de ação, pautando diferentes agendas políticas.

Os Fóruns de EJA apresentaram suas propostas e o governo respondeu com um projeto de “superção do analfabetismo e qualificação da EJA”. Depois de muita escuta e debates com a sociedade, em 6 de junho de 2024, foi lançado o *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA* (Brasil, MEC/SECADI, 2024), fundamentado em dados disponíveis, estudos, pesquisas na legislação vigente, inclusive dados da EJA integrada à Educação Profissional. O Pacto propõe a superar o analfabetismo no país e contribuir para a elevação da escolaridade e qualificação da educação de jovens e adultos(as), dando prioridade para as necessidades de cada estudante, articulando diversos segmentos da sociedade civil e pactuando com governos estaduais e municipais.

Devemos apoiar todo esse esforço para se chegar a uma política de Estado da EJA em diálogo com diferentes atores políticos. Sabe-se que nenhuma política pública funciona sem a participação ativa das pessoas e segmentos alcançados por ela que, neste caso, não estão organizados. Eles têm que estar dentro do Pacto. Talvez esse seja um papel importante dos articuladores territoriais do Pacto tendo como horizonte a construção dessa política.





UNIDADE 2

De quem estamos falando?



Paulo Freire nos deixou em 1997 e o Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire (IEDHPF) – entre outras instituições, organizações e movimentos – deu continuidade a esse legado de luta e de esperança dos sujeitos da EJA nos projetos que realizamos nas décadas seguintes. Em todos os projetos de EJA do IEDHPF, procuramos seguir os rumos traçados por Paulo Freire, reinventando, como queria ele, e buscando incidir sobre a formação para e pela cidadania, a formação da consciência crítica, a busca pela elevação da escolaridade e a formação para o mundo do trabalho. Em todos eles, sempre iniciamos nossas formações pela Leitura do Mundo, por uma escuta atenta, atenciosa, significativa dos sujeitos da EJA.

É por meio dessa escuta que podemos entender as raízes do analfabetismo, a baixa escolaridade, quais são os fatores que resultam na evasão (expulsão) desses sujeitos, como pode dar-se o reingresso deles no sistema educacional. O que os levou a abandonar a escola? E o que se passa com aqueles e aquelas que sequer nela tenham entrado? Por que hoje se sentem desmotivados(as) para reingressar? Foi a repetência? É claro que o fator econômico está na raiz desse desalento, mas não só isso. Como assegurar a permanência depois de seu ingresso?

São perguntas como essas que precisamos nos fazer constantemente como educadores(as) populares de EJA. E precisamos buscar respostas juntos com nossos educandos e nossas educandas.

2.1. Lutando para estudar

É preciso examinar com cuidado essa temática crucial que explica a situação em que se encontram hoje milhões de brasileiros e brasileiras que não completaram o ensino médio ou sequer aprenderam a ler e escrever.

E são múltiplos os fatores dessa situação, pessoais, sociais, educacionais: necessidade de ingressar no mercado de trabalho muito cedo; pobreza; violência; gravidez precoce; falta de escolas, de infraestrutura, de transporte; problemas familiares; desigualdades sociais; uso de drogas; entre tantos que explicam a existência de brasileiros e brasileiras a quem lhes foi negado o direito à educação.

E há outras causas, entre elas, o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho, a inadequação das salas de aula para adultos(as), a falta de iluminação, a ausência de um lanche, o despreparo do corpo docente para trabalhar com estudantes adultos(as) e grupos da maturidade etc.

Não se pode pensar em uma ação eficaz para superar essa situação sem um novo olhar sobre a EJA, sem novas metodologias que podem facilitar o acesso e a permanência do sujeito da EJA na escola e completar o ensino médio, pelo menos. O Estado precisa garantir as condições sociais e financeiras para que esse sujeito não desista mais uma vez. E também é necessário repensar a escola e a formação dos(as) educadores(as) de EJA.

A formação de educadores(as) e gestores(as) da EJA precisa ser pensada a partir de uma nova visão da EJA. Precisamos pensar não só na escuta, mas, igualmente, no acolhimento desse sujeito, motivando-o e estimulando-o a concluir seus estudos, sua formação, superando as dificuldades que até agora o impediam de continuar sua trajetória educacional: “olhar os contextos e as possibilidades que permeiam a EJA significa enxergar quem realmente são esses e essas estudantes, pessoas que batalham e que buscam um ideal maior, para suprir suas expectativas, eliminar medos, quebrar barreiras, para além das estruturas preestabelecidas e discriminatórias que marcaram e marcam suas trajetórias ao longo da vida” (Lago, Almeida e Oliveira, orgs. 2014: 16).

Perguntaram, certa vez, a Paulo Freire, o que era, para ele, evasão escolar e ele respondeu:



“Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a ‘expulsão’, e a reprovação dos meninos populares.” (Freire, 1991: 35).

A evasão do(a) aluno(a) trabalhador(a) nada tem a ver com a evasão escolar de alunos(as) que frequentam escolas, com a mesma faixa etária e aproximadamente com o mesmo nível de aprendizagem. A evasão na EJA tem características próprias que devem ser respeitadas pelos(as) educadores(as), pelos(as) gestores(as) e pela sociedade. Chamar esse(a) aluno(a) adulto(a) de “evadido(a)” sem entender suas causas, é o mesmo que criminalizá-lo(a) e culpá-lo(a) por não ter tido acesso à educação na chamada “idade certa”: situação econômica; local de trabalho; transporte; segurança; saúde; horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades; falta de material didático, e, principalmente, porque se frustram diante de uma visão infantilizada e escolarizada da EJA. Jovens e adultos(as) continuam sendo vistos(as) sob a ótica das carências “escolares”, como se precisassem de uma “segunda chance” ao frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o “tempo perdido”!

Essa é uma lógica perversa que ignora a identidade desse(a) aluno(a) trabalhador(a) e suas especificidades. O que sabem não é considerado: eles(as) trazem consigo uma história, as marcas da socialização e da formação que tiveram. Só precisam ser considerados como sujeitos de direitos. Muitos(as) alunos(as) de EJA não acham significativo para suas vidas o que estão aprendendo e abandonam o curso. Os cursos de EJA não atendem às suas expectativas. Frustrados(as) e inseguros(as), eles(as) abandonam o curso.

Não basta universalizar a matrícula se não garantimos a frequência e a permanência. As causas da evasão são conhecidas e representam um enorme desafio. Se não forem enfrentadas, se o(a) aluno(a) da EJA não for apoiado(a) pelo Estado, social e financeiramente, desistirá de estudar novamente. Se tiver que optar entre sobreviver e estudar, não terá escolha: ele(a) abandonará a escola... mais uma vez!

O(a) aluno(a) da EJA precisa de muita motivação para elevar a sua escolaridade, precisará continuar “lutando para estudar” (Nunes, 1995). Por isso, precisa de educadores(as) com formação adequada e compromisso ético-político. As escolas precisam oferecer todas as condições possíveis para facilitar o ensino-aprendizagem de educadores(as) e educandos(as) da EJA. Muitos estudantes sonham com o ensino superior e todos(as) procuram essa modalidade de educação, para terem uma vida melhor. Sonham em transformar suas vidas e as escolas precisam se preparar para alimentar esse sonho.

Os desafios são enormes. Vamos encontrar uma grande diversidade de estudantes em nossas salas de EJA. Não dá para considerar que exista “aluno(a) médio(a)”, que é uma abstração, uma ilusão. A heterogeneidade é uma marca da EJA. É nas zonas rurais que se encontra o maior número de analfabetos(as), as longas distâncias dificultam a frequência deles e delas, além da exaustão após uma dura jornada de trabalho na lavoura. E mais: a escola noturna, a mais necessitada, é a mais marginalizada. Sempre foi. Muitas vezes, não existem serviços de apoio pedagógico à noite.

A evasão estigmatiza os(as) estudantes. Nossos altos índices de exclusão escolar também se explicam por isso. Em geral, não se leva em conta os seus sujeitos na sua diversidade e nas suas especificidades. Não basta fazer a chamada escolar, abrir vagas de EJA. Precisamos pensar na visão que temos dessa modalidade da Educação Básica.

Vamos continuar concebendo a EJA a partir da teoria do capital humano, que entende o(a) trabalhador(a) apenas como um insumo do mercado, ou como um sujeito de direitos? Os sujeitos da EJA, “além de alunos e jovens evadidos ou excluídos da escola, antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência” (Arroyo, 2005: 24).

2.2. Jovens, adultos e pessoas idosas com histórias a contar

Os sujeitos da EJA têm em comum a violação de um direito humano fundamental, negado na infância ou na adolescência, de modo que seu perfil demográfico está entrelaçado ao de outros grupos historicamente discriminados. Assim, não é de se estranhar que as turmas de EJA sejam heterogêneas. Isso implica também projetos eco-político-pedagógicos diferenciados e que possam incorporar diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais. O(a) educador(a) da EJA precisa começar, antes de mais nada, por fazer uma leitura atenta e cuidadosa desse mundo vivido pelo(a) educando(a) da EJA. Sem isso, de nada adianta sua preparação metodológica e sua formação social e política.

Sonia Couto Souza Feitosa passou toda a sua vida voltada para a Educação de Jovens e Adultos, trabalhando como alfabetizadora e pesquisando sobre o tema. Para ela, o sujeito da EJA, numa perspectiva construtivista, “é aquele que aprende pensando, compreendendo ativamente, agindo sobre o objeto do conhecimento. O conhecimento é elaborado pelo sujeito e transformado por ele. Modificando o objeto do conhecimento de acordo com seu nível de compreensão sobre a escrita, ao mesmo tempo, modifica e é modificado, alterando a organização interna, toda vez que entra em conflito e reestrutura o que já sabia antes. Nessa perspectiva, todo conhecimento novo parte de um conhecimento anterior; portanto, o ponto de partida do trabalho escolar é o momento em que se encontra o aluno, seu conhecimento e seu nível atual de desenvolvimento. Para superar o já estruturado, o já estabelecido e alcançar o nível seguinte, mais complexo do desenvolvimento, é necessário perpassar e ultrapassar momentos de desestabilização, de dúvida, de perturbação, de reestruturação e modificação do já conhecido” (Feitosa, 2011: 53-54).

Os sujeitos da EJA não são estudantes universitários ou profissionais qualificados, não são vestibulandos e nem têm histórico de escolaridade regular: “em geral, são alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar; que não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas esperam chegar ao ensino médio ou à universidade, a fim de ascender social e profissionalmente. Sabemos, ainda que muitos desses alunos tiveram de romper barreiras erguidas pela família, pelo preconceito e pela exclusão, transpostas em razão de um grande desejo de aprender” (Jardilino e Araújo, 2014: 164). Como afirma Miguel Arroyo, os sujeitos da EJA “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia” (Arroyo, 2005: 22).

Nos projetos que desenvolvemos no Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, encontramos pessoas que trabalham na construção civil, no comércio formal e informal, empregados(as) domésticos(as), catadores(as) de resíduos sólidos, pescadores(as), porteiros(as) de prédios, vigilantes, zeladores(as), trabalhadores(as) braçais, agricultores(as), cortadores(as) de cana-de-açúcar, horticultores(as), desempregados(as), pessoas que tiveram os direitos essenciais negados ao longo de suas vidas. Esses(as) são os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), que frequentaram nossos cursos como os que foram oferecidos pelo Projeto MOVA-Brasil (Gadotti, org. 2013).

Segundo o *Estatuto da Juventude* (Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013), jovem é a pessoa entre os 15 e os 29 anos de idade. Entretanto, sabemos que ser jovem não se resume à faixa etária, mas a um conjunto amplo e complexo de fatores que se entrelaçam na constituição das características das juventudes. Variadas visões sobre os(as) jovens foram se constituindo ao longo do tempo. Não há um conceito único e perene. Trata-se, pois, de uma concepção construída histórica e culturalmente, que incorpora cenários sociais locais e globais, além de elementos relativos a gênero, raça, etnia, condição social, diálogo geracional, criando não apenas uma juventude, mas várias juventudes.

Na fase da maturidade, a pessoa, por sua constituição psicossocial, pode representar o equilíbrio necessário ao convívio entre jovens, adultos(as) e idosos(as), inclusive pelo seu grau de maturidade e sua capacidade de compreensão dessas relações por vezes conflituosas, motivadas pela diferença de idade. Os(as) educandos(as) adultos(as), muitas vezes, motivados(as) pelas questões relacionadas à sua atividade profissional, tendem a contribuir significativamente para que as aulas atendam às suas necessidades práticas

cotidianas, que devem ser tratadas como conteúdos a serem estudados. O mesmo tratamento também deve ser dispensado aos saberes trazidos pelos(as) jovens e pelos(as) idosos(as), como forma de reconhecimento da importância desses conhecimentos e respeito por essas pessoas, contribuindo, assim, para que se sintam e se percebam valorizadas pela aproximação com os saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

O *Estatuto do Idoso* (Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003) considera idosa a pessoa com 60 anos ou mais. A expectativa de vida da população em nosso país tem aumentado muito e isso exigiu algumas medidas por parte do poder público diante desse novo quadro. O aumento da longevidade e a redução das taxas de mortalidade mudaram o perfil demográfico do Brasil.

Precisamos olhar para o(a) idoso(a) como uma pessoa de muita experiência de vida e muitos saberes a serem compartilhados com outros(as) idosos(as), com os(as) adultos(as) e, principalmente, com as pessoas mais jovens que constituem as salas de aula, estabelecendo uma relação de colaboração e solidariedade entre as diferentes faixas etárias.

2.3. Diferentes diferenças e múltiplas semelhanças

Essa heterogeneidade deve ser entendida como uma riqueza à disposição do grupo e não como mais um obstáculo ou como uma deficiência. A subjetividade dos(as) educandos(as) assume uma importância cada vez maior no processo de formação e de ensino-aprendizagem na EJA, o que implica recuperar a história das pessoas e suas comunidades como elemento fundamental da identidade de cada um(a) e do grupo como um todo. Para tanto, é imprescindível que os(as) educadores(as) estejam preparados(as) para o uso de múltiplas linguagens artísticas, corporais e culturais (dança, música, poesia, pintura, trabalho de corpo etc.), capazes de lidar com a heterogeneidade do grupo, corresponder às diversas expectativas e necessidades reais (individuais e coletivas) e abordar as temáticas do cotidiano dos(as) educandos(as) nos aspectos socioeconômicos, ambientais, culturais etc.

O que define o público da alfabetização de jovens, adultos(as) e idosos(as) não é somente o recorte etário, mas um leque de diversos elementos que exigem um olhar diferenciado para esses(as) educandos(as). Por isso, compreender a diversidade dessas pessoas nas dimensões etária/geracional, de gênero, de etnia, diferentes características físicas e psicológicas é fundamental, pois é preciso assegurar uma metodologia que dialogue com esse conjunto e, acima de tudo, ajude a construir estratégias de trabalho que sejam capazes de incluir todas as particularidades.

1. Dimensão etária e geracional. Nas últimas décadas, constatamos o crescimento da matrícula de adolescentes e jovens nas salas de educação de jovens e adultos(as), o que nos traz uma nova realidade. Na EJA é comum termos hoje alunos e alunas, numa mesma turma, com 20 anos, com 40 ou com 60 anos ou mais. Existem diversas pesquisas que tratam da cultura juvenil, porém, poucas publicações relacionam juventude e escolaridade, principalmente no que diz respeito à presença dos(as) jovens nas salas de aula de adultos(as). Os(as) jovens demandam processos educacionais que os(as) insiram no universo profissional e nas diferentes

práticas sociais e culturais, considerando que o mundo da cultura aparece como espaço privilegiado dos(as) jovens que buscam demarcar sua identidade (Abramovay; Andrade; Esteves, 2007: 117). Se é na cultura, e por meio dela, que esses(as) jovens se reconhecem, entendemos que o trabalho com a educação de jovens e adultos(as) não pode prescindir dessa dimensão.

2. Dimensão étnico-racial. A história do Brasil é marcada por desigualdade e injustiça. Somente para lembrar, a abolição da escravidão ocorreu oficialmente em 1888, e o Brasil foi o último país do mundo a abolir

a escravidão. Essa desigualdade marcou severamente a população negra. No âmbito educacional, a questão étnica começou a ganhar espaço nas últimas décadas, com a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e da Lei n.º 11.645/2008, que passou a exigir a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

3. Dimensão de gênero. O conceito de gênero refere-se aos significados, papéis, às identidades e relações socialmente construídos em torno das diferenças sexuais, permitindo compreender como masculinidades e feminilidades são produzidas e vividas em diferentes contextos históricos e culturais. "Esse conceito vem conquistando espaço social a partir de sua incorporação pelo movimento feminista, com suas propostas para melhorar a vida da mulher e lutar por um mundo melhor para todas e todos, sem perder a capacidade de responder às questões das mulheres e sua relação com os conceitos de classe, raça e etnia (Faria e Nobre, 1997, p. 40-42).

4. Dimensão regional e territorial. Historicamente, temos observado maior oferta de escolarização nos grandes centros urbanos. As redes de ensino costumam concentrar suas atividades nas regiões onde há maior circulação de pessoas e, quase sem-

pre, a zona rural é esquecida. Nas zonas rurais, os longos percursos entre as escolas e as residências dos(as) estudantes acabam por dificultar a frequência, pois, além das distâncias, ainda têm que lidar com as dificuldades climáticas, exaustão após uma dura jornada de trabalho na lavoura e até mesmo questões de segurança. É fundamental o respeito às especificidades regionais durante o desenvolvimento de políticas sociais de qualquer natureza.

5. Pessoas com deficiência. O trabalho com pessoas com diferentes características e especificidades físicas ou psicológicas, na perspectiva da garantia de seus direitos de serem diferentes e semelhantes – nem por isso, “anormais”, “deficientes”, ou “especiais” – exige uma mudança cultural que inclua a ampliação da visão sobre as potencialidades dos seres humanos e amplie a discussão conceitual sobre as definições de deficiência e de normalidade. A educação sempre esteve muito presa a padrões de comportamentos esperados, à adequação a uma cultura dominante e a resultados de aprendizagem que atendessem à sociedade e não às necessidades e aos anseios individuais. As pessoas possuem diferentes potencialidades, que podem e devem ser desenvolvidas durante a vida, em suas “diferentes diferenças e múltiplas semelhanças” (Padilha, 2012). E isso se aplica a todas as pessoas, com ou sem deficiência, dentro e fora da escola.

Pensar a educação de jovens, adultos(as) e idosos(as), acessível a todos e todas, significa, numa perspectiva freiriana, romper com a padronização. Eles e elas não são todos(as) iguais. Lidamos com estudantes concretos(as). Precisamos romper com a educação bancária: eles e elas não são pessoas que nada sabem e, portanto, não são objetos de depósito de conteúdos!

A EJA freiriana promove a inclusão, o respeito, a valorização e a convivência com a diversidade humana em toda a sua complexidade (Padilha, 2004). Nela, mulheres e homens, pessoas negras, indígenas, quilombolas, ciganas, pessoas com deficiência, populações periféricas, sujeitos do campo, das águas e das florestas, bem como pessoas de diferentes orientações sexuais, identidades de gênero, culturas, crenças e condições sociais, encontram reconhecimento e protagonismo. Todos e todas participam da construção do conhecimento, aprendem, ensinam e afirmam sua presença no mundo.





UNIDADE 3

Educação básica para todos(as)



Desde as décadas de 80 e 90 do século 20, a EJA vem perdendo importância, com o pressuposto de que bastaria investir no ensino fundamental e, assim, com o tempo, o analfabetismo se eliminaria automaticamente, sem necessidade de investir nessa modalidade da Educação Básica. Jarbas Passarinho, ex-ministro da Educação à época da criação do Mobral, admitiu, em depoimento na CPI do Mobral, que alguém lhe havia aconselhado a “abandonar os adultos”, dizendo: “faça com que a pressão se dê para que, em curto prazo... se chegue à universalização do ensino primário, porque aí a fonte seca” (Paiva, 1982: 101).

Em estado permanente de ameaça, sem garantia de direito, historicamente, a EJA vem sendo considerada como uma modalidade de educação que visa recuperar o “tempo perdido”, a se “repor” conhecimentos que não foram adquiridos durante a chamada “idade própria”. Nada mais inapropriado do que essas expressões que denotam profundo desconhecimento da situação dos sujeitos da EJA e falta de escuta de seu grito silenciado ao longo de sua vida. Esses sujeitos precisariam, segundo essa cultura, esquecer o que aprenderam e começar tudo de novo. Como se isso fosse possível. Essa visão é uma das maiores ameaças à educação como direito humano.

Políticos(as), gestores(as) e profissionais da EJA se confrontam hoje com esses grandes desafios para garantirem e restaurarem essa modalidade da educação como direito e como política de Estado. Não se pode negar o esforço desses(as) profissionais para garantir esse direito, inclusive reconhecer avanços, mesmo que dispersos, fruto da vontade política de muitos(as) desses(as) profissionais. O que mostra a necessidade de maior mobilização, articulação e união de esforços para que a sociedade e o Estado se sensibilizem em relação à EJA como uma causa humanitária e não apenas educacional. Isso exige também um olhar mais atento à mobilização dos(as) estudantes da EJA para que se organizem e se associem para que seu grito seja escutado.

3.1. A EJA, uma questão nacional

Por que priorizar a EJA?

Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de educação, e não há países que tenham encontrado soluções de seus problemas educacionais sem equacionar, devida e simultaneamente, a educação de adultos(as) e a alfabetização.

Tivemos, historicamente no Brasil, políticas governamentais que desvalorizaram a EJA, argumentando que:

a) os(as) analfabetos(as) mesmos(as) não demandam alfabetização;

b) a alfabetização não influi no rendimento das pessoas e nem na busca por um emprego;

c) para os governos, o investimento é muito maior do que o retorno;

d) é preciso “fechar a torneira”, e “aí a fonte seca”, ou seja, priorizar a educação das crianças para que, no futuro, não haja mais analfabetos(as).

Esses argumentos são falaciosos. É fácil demonstrar que são muitos os benefícios de uma política nacional que priorize a alfabetização de jovens e adultos(as), inclusive para a proteção da infância. A falta de alfabetização das mães é uma das principais causas de desnutrição infantil. Até o Banco Mundial – agência do sistema das Nações Unidas – mudou de opinião em relação à política de EJA. Uma pesquisa realizada pelo banco (Oxenham e Aoki, 2000) mostrou que os(as) participantes em programas de alfabetização:

a) têm maior confiança e autonomia no interior de suas famílias e comunidades;

b) estão mais à vontade que os não-alfabetizados(as) quando levam e trazem seus filhos e suas filhas da escola e monitoram o seu progresso;

c) alteram suas práticas de saúde e de nutrição em benefício de suas famílias;

d) aumentam sua produção e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações;

e) participam mais efetivamente na comunidade e na política;

f) mostram melhor compreensão das mensagens disseminadas pelo rádio, pela TV e pela mídia impressa;

g) desenvolvem novas e produtivas relações sociais por meio de seus grupos de aprendizagem;

h) guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua satisfação na vida diária.



O acesso à leitura e à escrita é um direito que permite a incorporação de todos os demais. Hoje, mais do que nunca, ter acesso ao conhecimento e ao mundo que ele cria, que se amplia no tempo e no espaço e que oferece novas formas de experiências e de aprendizados, é um requisito imprescindível para participar da vida social, cultural e política. Mas a alfabetização vai além do acesso à leitura e à escrita. O espaço de alfabetização permite, também, conhecer melhor nossas práticas, nossa posição no mundo. Tudo isso nos leva a espaços que articulam educação, cultura, arte, produção, e que unem emoção e razão.

Desde a Constituição Federal de 1988, a legislação prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência. Dessa forma, é dever do Governo Federal, bem como de estados e municípios, assegurar a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens, adultos(as) e idosos(as). Entretanto, apesar da previsão de direitos e deveres, décadas depois, esse direito ainda não está garantido a milhões de brasileiros e brasileiras.

O que os dados indicam é que o direito à EJA continua sendo violado. Há uma necessidade urgente de desenvolvimento de políticas que atendam ao público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades. As últimas décadas demonstraram que apenas investir na educação primária não é a solução, é preciso pensar quais grupos têm seus direitos mais violados – sobretudo pessoas negras, trans e pessoas com deficiência – e construir uma agenda integrada de práticas e estratégias pedagógicas efetivas.

A EJA é uma questão nacional: a negação do direito à Educação Básica a milhões de brasileiros e brasileiras está, inclusive, retardando o desenvolvimento do país. É inacreditável que ela seja atribuição dos municípios ao lado da educação infantil. É sabido que os municípios foram impelidos a assumir responsabilidades que, na maioria deles, não poderiam assumir por dificuldades técnico-pedagógicas e escassez de recursos, já que a prioridade foi centrada na instrução de crianças e adolescentes na “idade certa”.

A introdução de ações fundadas na colaboração entre as três esferas de governo, até agora, também não surtiu os efeitos desejados já que continuamos com elevados índices de analfabetismo e uma escolaridade média muito baixa. A colaboração interfederativa esbarra com uma realidade concreta de grande “isolamento e heterogeneidade dos municípios, cuja capacidade financeira, administrativa e pedagógica é muito desigual; fragmentação de políticas e programas; competição político-eleitoral entre os governos das três instâncias; falta de mecanismos efetivos de redistribuição e coordenação entre elas. No caso das políticas públicas de EJA, a questão federativa adquire contornos singulares em virtude da herança histórica (pela qual o governo nacional exerce papel estratégico na indução do comportamento dos demais entes federados) e das profundas desigualdades socioterritoriais, que convocam a União ao exercício da função redistributiva e à coordenação de redes colaborativas e mecanismos intergovernamentais de parceria” (Catelli Jr; Haddad; Ribeiro, orgs. 2014: 22).

Na falta de uma política nacional de EJA, de Estado, a precarização continua. Nos últimos dez anos, 28 mil turmas de EJA foram fechadas e em torno de oito mil escolas deixaram de oferecer ensino para jovens e adultos(as). Esse “esvaziamento” da EJA vem se agravando nas últimas décadas também em função do avanço do “gerencialismo” nas políticas de EJA, baseado em “critérios de eficiência, produtividade, competitividade e desempenho, priorizando resultados em detrimento dos processos” e por reformas gerencialistas neoliberais de gestão que “advogam a redução do papel do Estado, entregando serviços públicos para a iniciativa privada” (Melo e Araújo, 2023), que priorizam exames e certificação em detrimento de uma formação geral que resgate a autoestima dos sujeitos da EJA.

Há estados e municípios que dizem não haver demanda. Há demanda: milhões de brasileiros e brasileiras não terminaram o ensino médio. O que não se oferece são as condições concretas para o(a) aluno(a) de EJA frequentar esses cursos. Depois de décadas de descaso para com a EJA, seria muito mais ético que os estados e os municípios fossem atrás dessa demanda e não esperar que ela chegue até a escola nada acessível. Todos sabemos que não se pode estudar na EJA sem:

- 1. Uma escola próxima à residência. E quando isso não é possibilitado, um transporte adequado.**
- 2. Transporte gratuito e adequado para todos(as) os(as) que precisam se deslocar de distâncias maiores entre a escola e a moradia. Se o horário termina às 23h da noite, o que fazer?**
- 3. Garantia de segurança alimentar (refeição).**
- 4. Oferta gratuita de óculos para os(as) que necessitam deles.**
- 5. Possibilitar a matrícula em qualquer dia do ano.**
- 6. Conciliar trabalho e estudo (pedagogia da alternância).**
- 7. Melhorar a formação dos(as) professores(as) da EJA.**
- 8. Enfrentar os altos índices de evasão (expulsão), resultado da falta de estímulo e condições para frequentar a EJA.**
- 9. Metodologias adequadas a diferentes públicos que não sejam infantilizadas.**

Apenas para mostrar que o direito à educação não pode ser garantido sem condições adequadas para o exercício desse direito.

3.2. Todos e todas somos sujeitos de direitos

O direito à educação supõe reconhecer que todos e todas somos sujeitos de direitos. A Educação de jovens e Adultos foi reconhecida pela Unesco como direito humano, estando ela implícita no direito à educação, a começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização. Nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e da escrita. “A alfabetização é um direito em si mesma – precisamente porque, sem ela, as pessoas não têm oportunidades iguais na vida (...). Aqueles que podem utilizar a escrita e a leitura para defender e exercer seus direitos legais têm vantagem significativa em relação àqueles que não podem. Por intermédio da alfabetização, os indivíduos obtêm os meios de participação política na sociedade” (Richmond; Robinson; Sach-Israel, 2009: 19-28).

Reconhecer que a educação é um direito humano implica também reconhecer a necessidade da educação em direitos humanos. O que nos leva a concluir que é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. Isso significa, essencialmente, colocar em questão

os paradigmas educacionais fundamentados no pressuposto de que a educação é uma mercadoria que está disponível apenas aos que podem pagar. Considerar a educação como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de uma outra educação possível, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social. Mais solidária, não baseada na competição. As pessoas não precisam competir para progredir, como nos videogames, onde quem mata mais, mais avança, ganha mais bônus. Precisamos de uma educação cidadã, emancipadora, que é o oposto da educação que promove o individualismo. Precisamos cooperar para progredir.

Por isso, a qualidade na EJA precisa ser educativa e política: educativa, no sentido da formação humanista do ser mais e da formação da consciência crítica que leva à participação e ao engajamento; política, no sentido de uma formação que implica uma práxis transformadora das condições concretas que criam a necessidade da própria existência da EJA e que se traduzem pela organização e mobilização em favor do direito à educação.

A qualidade não se separa da quantidade. Qualidade para poucos(as) não é qualidade. É privilégio. A qualidade da EJA também se refere a uma de suas características que a diferenciam do ensino regular: a diversidade e as especificidades que devem ser levadas em conta. A qualidade na EJA também está essencialmente ligada à compreensão da situação em que vivem os(as) educandos(as) da EJA. Os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) educandos(as) da EJA lutam para superar suas condições de vida – moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc. – que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo de alfabetização.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo setorialmente sem combater suas causas. É preciso partir do conhecimento das condições de vida do sujeito da EJA, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia; sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Conhecendo-as na convivência com ele. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal.

Um programa de educação de pessoas jovens e adultas, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população alcançada. A educação de jovens e adultos(as) está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador e da aluna-trabalhadora. Os programas de educação de jovens e adultos(as) estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do(a) educador(a). O analfabetismo não é doença ou "erva daninha", como se costumava dizer. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

É claro que, quando o educador e a educadora da EJA são do próprio meio social em que se encontram seus educandos e suas educandas, isso facilita muito a educação de pessoas adultas e idosas. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores(as) provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. No mínimo, esses(as) educadores(as) precisam respeitar as condições culturais desse(a) jovem ou desse(a) adulto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Ler sobre a educação de jovens e adultos(as) não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido. Enfim, como diz Paulo Freire, é preciso saber “como trabalhar com o povo”: “se é fundamental assumir a ingenuidade do educando, é absolutamente indispensável assumir a criticidade do educando diante da nossa ingenuidade de educador... Eu só sou crítico na medida em que eu também acredito que eu também sou ingênuo, porque não há nenhuma absolutização da ingenuidade e nem nenhuma absolutização da criticidade. Então, o educador que não faz esse jogo dialético, contraditório, dinâmico, ele, pra mim, não trabalha pela e para a libertação” (Freire, 1982: 18). A qualidade na EJA precisa ser medida a partir do seu entendimento como direito humano.

3.3. Participar para transformar

Não se pode medir a qualidade da educação pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos(as) estudantes. Ela deve ser medida pela possibilidade que os(as) dominados(as) tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade de classe que tiver criado entre eles(as). Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o(a) educador(a) popular é um(a) animador(a) cultural, um(a) articulador(a), um(a) organizador(a), um(a) intelectual, no sentido gramsciano. O(a) educador(a) popular não pode ser nem ingênuo(a) e nem espontaneísta. O espontaneísmo – princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho – é sempre conservador. O(a) educador(a) popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre o espontaneísmo e a espontaneidade, que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui em um importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do(a) aluno(a). Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e que procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. A educação de jovens e adultos(a) deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira na qual o(a) educador(a) de jovens e adultos(as) precisa ser formado(a) é a filosofia do diálogo.

Paulo Freire, ao criar o MOVA-SP, em 1989, contou com a participação de movimentos sociais e populares que colocaram, então, a experiência deles a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir. Com o propósito de assegurar uma relação de parceria bem-sucedida entre a Prefeitura e os movimentos sociais e populares, criou-se o *Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo*. Paulo Freire propôs esta gestão compartilhada do projeto fortalecendo a democracia participativa sem terceirizar as funções do Estado e destacando a importância do protagonismo dos movimentos sociais no projeto de alfabetização de adultos(as) da Prefeitura de São Paulo (Gadotti, org. 1996).

Se o programa criado por Paulo Freire fosse um programa conjuntural e apenas restrito à cidade de São Paulo, como tantos outros projetos e programas, ele desapareceria logo. Contudo, ele continuou porque representava uma verdadeira inovação, um novo paradigma capaz de oferecer elementos essenciais para a eliminação do analfabetismo no Brasil. O MOVA consolidaria sua metodologia e se transformaria, aos poucos, numa política pública alternativa de EJA. Agora as entidades podiam apoiar-se numa experiência vivida e foram à luta para encontrar os recursos necessários para dar continuidade ao projeto em diferentes Movas, mantendo o núcleo central de sua filosofia (Antunes e Padilha, 2011).

Trata-se de fortalecer as formas de controle social do Estado, estimulando organizações civis, organizando a participação direta da população na definição de políticas públicas, incentivando as organizações populares a opinarem e fiscalizarem os atos do governo. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política com base em dois pilares: a *democracia representativa* e a *democracia participativa*, direta, entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

Aqui vale distinguir, sem separar, participação social e participação popular. Elas não são a mesma coisa. No Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, costumamos chamar de participação social aquela que se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias etc. São os espaços e formas de organização e atuação da participação social.

A participação social se constitui em um método de reconfiguração do próprio Estado. A democracia participativa não concorre com a representativa: elas se complementam, se fortalecem, aproximando o(a) cidadão(ã) do Estado. É preciso superar o velho modelo tecnocrata de polí-

tica pública baseada na premissa do Estado externo à sociedade. A participação social é um modo de governar que nasce da democracia entendida como modo de viver e não apenas de governar.

A participação popular corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores(as), lutas sindicais etc. A participação popular corresponde a formas de luta mais direta, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e aos seus regulamentos. A participação não só define a qualidade da democracia como a forma de viver nela e aperfeiçoar.

Não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação sem atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente, as condições de participação. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc. Como uma associação de moradores(as) de uma comunidade pobre pode participar? É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação popular. Por isso, precisamos melhorar as condições de participação. Não se convoca para a participação popular em locais inadequados, em horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar.

Um dos problemas cruciais da participação popular é a capacitação, principalmente dos que fazem parte dos diversos conselhos obrigatórios por lei. Contudo, não podemos confundir esse cuidado com a formação para a participação com a ideologia da competência. Desde os anos 80 do século passado, Marilena Chauí (1983) nos chama a atenção para a despolitização da educação, dos(as) cidadãos(ãs) e da sociedade, causada pela ideologia da competência, da meritocracia, que separa dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. As decisões são consideradas de natureza técnica e não política. Quem sabe comanda quem não sabe. Quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião. Assim, se afasta a participação popular com o discurso de que só participa quem “entende”, quem “está preparado” tecnicamente para participar. Nós nos formamos para a participação participando, enfrentando os desafios técnicos e políticos da participação. A participação é conquista. A participação é pedagógica.

A EJA como direito humano só pode ser instituída numa sociedade democrática que é aquela que respeita os direitos humanos e promove a criação de mais direitos por meio da participação social e popular. Direitos são uma conquista e não uma doação, como a própria participação. A participação legitima a democracia. Por isso, a democracia representativa deve ter o mesmo peso que a democracia participativa. A participação cidadã é um direito humano consagrado pela Constituição de 1988. Nesse sentido, educar para a participação é educar para os direitos humanos, entendidos como aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa, independentemente de sua condição de classe social, de raça, de etnia, de gênero, de orientação sexual e de opção política, ideológica e religiosa.



Referências

- ABRAMOVAY, Míriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil, org. 2007. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco.
- AÇÃO EDUCATIVA, Cenpec, Instituto Paulo Freire, 2022. **Em Busca de Saídas para a crise das Políticas Públicas de EJA**. São Paulo: Todos: Movimento pela Brase.
- ALVES, Francisca Elenir e Moacir GADOTTI, orgs. 2014. **TOPA, Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto, 2011. **Metodologia MOVA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ARROYO, Miguel G. 2005. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; Maria Amélia GIOVANETTI; Nilma Lino GOMES, orgs. 2005. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 19-50.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1981. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2006. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL, SG/PR, 2014. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Brasília: SG/PR.
- CARDOSO, Aurenice, 1963. **"Conscientização e Alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire"**. In: Revista Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife, Nº 4, abril-junho de 1963, pp. 71-80.
- CATELLI JR, Roberto, Sérgio HADDAD e Vera Masagão RIBEIRO, orgs. 2014. **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. São Paulo: Ação Educativa.
- CHAUÍ, Marilena, 1983. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez.
- ENS, Romilda Teodora e Marciele Stiegler RIBAS, 2015. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares**. In: Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 10, n. 1, pp. 127-152, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>
- FARIA, Nalu e Míriam NOBRE, 1997. **O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. Caderno de Formação da Sempreviva Organização Feminista**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1997.
- FÁVERO, Osmar e Elionaldo JULIÃO, 2024. **II Congresso Nacional de Educação de Adultos: Rio de Janeiro, 9 a 16 de julho de 1958**. Uberlândia: Navegando Publicações.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza, 2011. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília, DF: Líber Livro.
- FREIRE, Paulo, 1982. **Como trabalhar com o povo?** São Paulo: Centro de Capacitação Cristã.
- FREIRE, Paulo, 1991. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 2001. **Educação e atualidade brasileira. Contextualização de José Eustáquio Romão**. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, Bárbara Fernanda de e José Marcelino de Rezende PINTO, 2024. **O que mudou na educação de jovens e adultos no Brasil pós-ditadura? Entre o direito proclamado e o financiamento sistematicamente negado**. Rio de Janeiro: UERJ. Revista Teias, v. 25, n. 77, abr./jun. 2024, pp. 53-68.
- GADOTTI, Moacir, org. 1996. **Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP**. Brasília: MEC.

GADOTTI, Moacir, org. 2013. **MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir, org. 2014. **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. Apresentação de Francisco das Chagas Fernandes. Introdução de José Eustáquio Romão**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GOZZO, Vera Maria Patriani Marinho, 2003. **A pesquisa participante de Paulo Freire: biblioteca como meio de comunicação**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Tese de doutorado).

JARDILINO, José Rubens Lima e Regina Magna Bonifácio de ARAÚJO, 2014. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez.

LAGO, Cristiani Castro do, Valcineide Santos de ALMEIDA e Cleide Pereira OLIVEIRA, orgs, 2024. **A EJA no município de Salvador: contextos, olhares e possibilidades**. São Paulo: Pimenta Cultural.

MACIEL, Jarbas, 1963. **“A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de educação”**. In: Revista Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife, N° 4, abril-junho de 1963, pp. 25-59.

MELO, César de Lima e Jair Jonko ARAÚJO, 2023. **Política educacional da educação de jovens e adultos: gerencialismo e esvaziamento da EJA**. In: Revista Pedagógica, v. 25, pp. 1-15. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó.

NUNES, Antonietta de Aguiar, 1995. **Lutando para estudar: o aluno e a escola média noturna em Salvador**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1995.

OXENHAM, J. e AOKI, A., 2000. **Including the 900 million**. Washington: The World Bank.

PADILHA, Paulo Roberto, 2004. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto, 2012. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

PAIVA, Vanilda, 1982. **MOBRAL, o desacerto autoritário II**. Revista Síntese Política Econômica Social (SPES) Nova Fase, no 24, volume VIII, jan/abr 1982.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão, org. 1997. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação educativa; Brasília, DF: MEC.

RICHMOND, Mark; Clinton ROBINSON; Margarete SACH-ISRAEL, org. 2009. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012**. Brasília: Unesco.

UNESCO, 2010. **Marco de Ação de Belém sobre Educação de Adultos**. VI Confintea: Belém, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro, 1982. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez.

Moacir Gadotti

Fundador e Presidente de Honra do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1977) e professor titular aposentado da Universidade de São Paulo. É autor de uma extensa obra, incluindo *Pedagogia da Terra* (2001), *Os mestres de Rousseau* e *Educar para a sustentabilidade*, em que desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do(a) educador(a) e a construção da Educação Cidadã em uma perspectiva dialética integradora e orientada pelo paradigma da sustentabilidade. Atua como Assessor Especial no Projeto ALFA-EJA Brasil.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0393558289378220>



Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS