

**Análise da trajetória histórica da educação de jovens e adultos nas políticas educacionais brasileiras**

***Analysis of the historical trajectory of Youth and Adult Education in Brazilian educational policies***

***Análisis de la trayectoria histórica de la Educación de Jóvenes y Adultos en las políticas educativas brasileñas***

*Caio Cesar Silva Nascimento<sup>1</sup>*

**Citação:** NASCIMENTO, C. C. S. Análise da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais brasileiras. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e87074. Novembro de 2022.



<http://10.5380/jpe.v16i0.87074>

**Resumo**

Este trabalho traz análises acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando refletir sobre a historicidade das políticas educacionais direcionadas à modalidade. Abordam-se os avanços da EJA oriundos de lutas de movimentos sociais, de debates com organismos internacionais e do processo de redemocratização. Não obstante, discute-se acerca do avanço neoliberal e dos retrocessos nos direitos sociais, nos quais se implicam as políticas educacionais. Como analisadas nesta pesquisa, nota-se que algumas políticas se reafirmam no campo progressista com devido engajamento com a educação popular e a formação integral dos sujeitos, enquanto outras, possuem características neoliberais com discursos de reestruturação e reformas.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica.

**Abstract**

This work brings analyzes about Youth and Adult Education (EJA) in order to reflect on the historicity of educational policies directed to the modality. The advances of EJA arising from struggles of social movements, debates with international organizations and the redemocratization process are discussed. Nevertheless, there is a discussion about the neoliberal advance and the setbacks in social rights, in which

<sup>1</sup> Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Mestre em Educação (CEFET-MG). Gerente Educacional na Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, RJ. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5294-4359> E-mail: [caionasser1@gmail.com](mailto:caionasser1@gmail.com)

educational policies are involved. As analyzed in this research, it is noted that some policies are reaffirmed in the progressive field with due engagement with popular education and the integral formation of subjects, while others have neoliberal characteristics with discourses of restructuring and reforms.

**Keywords:** Educational Policies, Youth and Adult Education, Basic Education.

### Resumen

Este trabajo trae análisis sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) con el fin de reflexionar sobre la historicidad de las políticas educativas dirigidas a la modalidad. Se discuten los avances de la EJA a partir de las luchas de los movimientos sociales, los debates con organismos internacionales y el proceso de redemocratización. No obstante, existe una discusión sobre el avance neoliberal y los retrocesos en materia de derechos sociales, en los que se involucran las políticas educativas. Como se analiza en esta investigación, se advierte que algunas políticas se reafirman en el campo progresista con el debido compromiso con la educación popular y la formación integral de los sujetos, mientras que otras tienen características neoliberales con discursos de reestructuración y reformas.

**Palabras clave:** Políticas Educativas, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Básica.

### Introdução

O presente texto objetiva refletir sobre as políticas educacionais direcionadas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, com recorte histórico que permeia os principais marcos legais, programas, políticas de governo e de estado que emergem a partir da segunda metade do século XX até o ano de 2017. Discute-se sobre as relações da EJA com os movimentos sociais, com a educação popular, com documentos internacionais e principais políticas educacionais direcionadas à Educação Básica, por conseguinte, à EJA.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual o caminho metodológico utiliza reflexões encontradas sobre a temática. Todavia, essa opção de abordagem, não impede a própria análise dos discursos e das práticas sociais oriundas dos marcos legais e legislações. Nesse sentido, foram analisadas pesquisas de diversos autores, buscando subsídios, direcionamentos e indagações embasadas na abordagem crítico-dialética. Esta por considerar a realidade como totalidade concreta, na busca da compreensão da essência.

Para tanto, este artigo divide-se em quatro seções, a saber: 1. Políticas educacionais à EJA pré-redemocratização, no qual apresentam-se políticas públicas e ações voltadas para a EJA, com recorte histórico entre as décadas de 1930 e 1980; 2. Redemocratização: perspectivas democráticas à Educação Básica, momento do trabalho que discute os impactos das legislações educacionais à EJA com caráter democrático, além de refletir sobre algumas concepções de educação presentes nas décadas de 1990 e 2000, com forte influência de organismos internacionais; 3. PROEJA, PNE e BNCC: suas

implicações na EJA, onde abordam-se características desses três documentos com foco em compreender as suas concepções e premissas para a formação para jovens e adultos trabalhadores e seus alinhamentos com as demandas do mercado de trabalho e 4. Considerações finais, trecho este que implica as três seções anteriores, discutindo a trajetória histórica das políticas à EJA e suas diferentes concepções de humanidade, sociedade e trabalho. Além dessas abordagens, esta seção também intenta retomar os compromissos educacionais da EJA com a democracia e com uma formação integral dos sujeitos.

### **Políticas Educacionais à EJA pré-redemocratização**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada à garantia de direitos educacionais da população a partir dos 15 anos que não teve acesso ou interrompeu os estudos antes de concluir a Educação Básica, conforme descrita na Seção V, do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Em primeiro momento, pode-se refletir, no sentido de que a existência da EJA expõe o não acesso e a não permanência de educandos na Educação Básica.

Nesse sentido, trata-se de um direito social que não foi garantido, independentemente dos diversos fatores que levaram jovens, adultos e idosos a romperem ou sequer iniciarem trajetórias escolares. Segundo trecho do documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (DCNEB, 2013, p. 40).

A EJA é uma das respostas a um direito social – educação - que não foi garantido a uma parte da população. Ela se faz notável no país desde a época de colonização, desde a chegada dos portugueses, no século XVI, "a educação é utilizada e apropriada pelos jesuítas como ferramenta de instrução para a catequização de crianças e adultos indígenas" (ROSÁRIO; MELO, 2015). Vale lembrar que o intuito principal era o de

propagar a fé católica vinculada ao trabalho educativo, rompendo com aspectos culturais e religiosos das comunidades indígenas.

No entanto, as ações dos jesuítas eram caracterizadas como “boa vontade” e caridade de instâncias da Igreja Católica e não institucionalizadas enquanto política educacional. Somente na década de 1930 que a educação de jovens e adultos foi reconhecida como um direito, portanto, necessitava de articulação do Estado. Para Souza e Santana (2010), no enunciado alusivo à família, educação e cultura, a Constituição Federal de 1934 instituía o princípio do ensino primário gratuito e a obrigatoriedade da frequência.

Vale trazer para o debate o alto índice de analfabetismo no Brasil na década de 1920 que era referente a 69,9% da população. Em 1940 o número caiu para 56,2%. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior”.

No ano de 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010). Apesar disso, na prática, a mobilização em torno de escolarização de adultos foi pequena.

As discussões sobre o analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos no Brasil ganharam tónus a partir de 1947 com o lançamento da campanha de Educação de Adultos. Assim, surge a EJA no debate nacional por meio de campanhas de alfabetização (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Ainda nesse período, cria-se Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo.

Foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento da Educação de Base (MEB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. A proposta do programa era a de oferecer a educação das massas, operada pela Igreja no sentido de manter a hegemonia do poder dominante. Assim, “Igreja e povo teriam participação ativa no poder político, uma unidade inquestionada, mas com tutela da primeira, também foro de legitimidade do governo” (ROMANO, 1979, p. 188).

Outras práticas iniciadas nas décadas 1950 e 1960 inspiraram e tornaram-se referências às políticas educacionais de décadas posteriores, principalmente as que se direcionavam à EJA, conforme apresentam os autores Fávero e Junior (1992), em artigo

sobre educação e cultura popular. Nesse trabalho, os dois autores destacam alguns movimentos que eclodiram nesse período (1960), tais como: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962), além do já citado MEB, criado 1961 com apoio do Governo Federal.

Não obstante, com a instituição do período ditatorial, entre 1964 e 1987, poucas ações realmente expressivas foram articuladas à educação brasileira como um todo. No tocante à EJA, foi implementado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tomou o lugar do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Plano este, idealizado por Paulo Freire em 1963, baseado nos preceitos da educação popular que visava alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. Foi iniciado no estado do Rio de Janeiro, contudo, teve sua interrupção logo após o golpe militar em 1964 (CUNHA, 2009).

De acordo com o acervo online “Memórias da Ditadura”, os regimes autoritários assolaram a América Latina entre as décadas de 1960 e 1980, diminuindo drasticamente a possibilidade de participação popular na política educacional. Apesar disso, a partir dos anos 70 iniciaram-se processos de resistência democrática em várias esferas e instituições sociais. Tais processos foram de suma importância para a diluição e fim dos regimes militares em diversos países que culminaram na volta ao Estado de Direito em muitos países do continente Sul Americano. Para os interessados em conhecer mais sobre os impactos da ditadura militar na educação brasileira, recomenda-se a leitura do site memórias da ditadura<sup>2</sup>.

Em 1971 destaca-se no país a criação do ensino supletivo, instituído por meio da Lei nº. 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos anos 80 foi implantada, em substituição ao Mobral, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A Fundação ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes e realizava projetos de alfabetização de jovens e adultos, por meio de parcerias com diversas entidades representativas dos movimentos populares (VIEIRA, 2004).

As discussões expostas nos parágrafos anteriores intencionaram refletir sobre a fragilidade das políticas educacionais voltadas à EJA, marcadas por rompantes e pela falta

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/?gclid=Cj0KCQjwzLCVBhD3ARIsAPKYTcQ0VYn6niSr1zsn9ASusj21QTLrPT\\_IqSU645Fm-VARJdo8GFyGBksaAmD7EALw\\_wcB](https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/?gclid=Cj0KCQjwzLCVBhD3ARIsAPKYTcQ0VYn6niSr1zsn9ASusj21QTLrPT_IqSU645Fm-VARJdo8GFyGBksaAmD7EALw_wcB).

de consistência de um projeto educacional à modalidade. Assim como, buscou destacar os movimentos sociais na garantia do direito à educação e a um sistema político democrático.

A EJA tem a sua história oriunda de lutas, discussões de cunho político, social e cultural, mobilização e articulação da sociedade civil organizada e de acordos, convenções e políticas nacionais e internacionais. Segundo Gohn:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem no passado dos movimentos de Educação Popular criados a partir dos anos 60, sua matriz fundadora, configura-se na atualidade como um movimento social e tem inúmeros programas. [...] No passado a educação de jovens e adultos focalizava bastante o processo de alfabetização, e a educação popular também era utilizada como terminologia para indicar processos de alfabetização em espaços alternativos, com métodos alternativos ou a pedagogia freiriana, voltada para a educação. Na atualidade, os processos de certificação curriculares podem e devem ser diferenciados dos processos de aprendizagem de conteúdos necessários para o dia-a-dia, no eixo da educação não-formal. (GOHN, 2016, p, 5).

Ainda no que tange a participação dos movimentos sociais, é importante registrar que:

[...] os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes. (GOHN, 2016, p. 1)

Nesse sentido, os movimentos sociais têm estreita participação com o nascimento de políticas educacionais. Nesse sentido, aos poucos, por impulso e cobrança e ações de movimentos sociais (GOHN, 2006) e da necessidade de se articular com debates internacionais sobre a educação para crianças, jovens e adultos, como será apresentada na seção posterior, foram sendo elaboradas políticas públicas e legislações voltadas EJA.

## **Redemocratização: perspectivas democráticas à Educação Básica**

Posteriormente a ditadura militar no Brasil, inicia-se, em 1988, o período conhecido como Redemocratização, marcado pela restauração de um governo democrático. A partir desse período, a EJA teve conquistas descritas em marcos legais, tal como a Constituição Federal (1988), na qual o inciso I do artigo 208 determina que o dever do Estado para com a educação, efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. As Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, principal marco legal referente às questões educacionais do país, corrobora com a Constituição Federal ao destacar no artigo 37 que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 1996, artigo 37<sup>o</sup>).

Ao ganhar expressiva força nos artigos da Constituição Federal e com a promulgação da LDB, a partir da década de 1990 os debates relacionados ao acesso à educação, os currículos escolares e a qualidade educacional se tornaram mais notórios.

Na década de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>3</sup>, torna-se um grande instrumento à construção de políticas públicas educacionais destinadas a jovens e adultos. Na Declaração 155 governos, entre eles o Brasil, firmaram o acordo de comprometerem-se em garantir Educação Básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de gênero, etnia, classe social, religião e ideologia.

Outro importante documento à EJA foi o relatório “Educação - um tesouro a descobrir”, desenvolvido por Jacques Delors em 1996 para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ele aborda a importância de os países investirem em educação e aprendizagem ao longo da vida, baseados em 4 pilares educacionais, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Há, portanto, diversas frentes que fomentaram à EJA no Brasil. Algumas vinculadas às demandas de movimentos sociais e necessidades dos trabalhadores das classes

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

populares, outras engajadas, prioritariamente, no pensamento educacional voltado para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse sentido, pode-se refletir sobre as intencionalidades de algumas políticas públicas voltadas à EJA. Desenvolver economicamente um país não significa necessariamente promover justiça social, equidade, erradicar ou diminuir desigualdades socioeconômicas e educacionais, tampouco, afirmar que na prática, as políticas serão direcionadas aos interesses da classe trabalhadora, como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

Após ser incorporada como direito social no país, outros marcos foram aprovados nos anos 2000, como as Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB n. 01/2000) e as Diretrizes Operacionais (Resolução CNE/CEB n. 03/2010), que abordam, para além do direito à EJA, as orientações à sua prática.

A modalidade também ganhou espaço na agenda dos governos. A criação da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, pelo Ministério da Educação e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na destinação dos seus recursos, são considerados avanços importantes à modalidade.

Nesse momento histórico, as discussões e as políticas focadas para a educação profissional ganharam tómus, com forte influência de agências internacionais nos contextos social, político e econômico. Vale destacar o Banco Mundial, que exerce forte influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância deve-se, além de seus empréstimos e abrangência de suas áreas de atuação, ao caráter estratégico que desempenha no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 1998). De acordo com Frigotto:

As políticas de educação profissional se ampliaram em diversos contextos por meio de um discurso hegemônico, com o objetivo de reconstituir o senso comum com vistas a demonstrar que este é o sistema mais articulado às novas necessidades dos mercados globalizados e de intensa competitividade. (FRIGOTTO, 2018, p.206).

Investir em uma pessoa para treiná-la como meio de aumentar a sua produtividade econômica é uma ideia que tem relevância a partir da Revolução Industrial. No entanto,

as políticas educacionais deveria se focar na preocupação em se atentar em como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores, pensando a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica<sup>4</sup> (FRIGOTTO, 1995).

No pensamento de Frigotto (1977, p. 6), encontram-se diferentes concepções teóricas sobre o papel e as funções da escola, e uma dessas considera “a educação como elemento de um sistema social, porém, como instrumento de legitimação e conservação das relações de força e relações de produção existentes entre as classes sociais”. Dando continuidade às discussões sobre a função social da educação e sobre a relação de forças que regem a EJA, a próxima seção apresenta análises e reflexões acerca de três documentos que orientam a operacionalização da Educação, conseqüentemente também da EJA, no país.

### **PROEJA, PNE e BNCC: suas implicações na Educação de Jovens e Adultos.**

Ainda no que se refere a elaboração de políticas, foi estruturado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005.

No bojo de inúmeras reformas para a Educação Profissional, ele emerge como um Programa considerado inovador (HYPOLITO; IVO, 2012), haja vista que oferece Educação Profissional para estudantes da EJA que, em geral, são excluídos de muitas possibilidades de formação e escolarização, assim como foram da própria Educação Básica, em algum momento de suas vidas.

Vale ressaltar que na década de 2000, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi amplamente discutida, principalmente, em razão da criação dos Institutos Federais (2008), da integração dos Centros Federais, de Escolas Técnicas e Agrícolas e da implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Esse fato aproximou educadores e instituições de Educação Profissional a EJA, incorporando debates, discussões, pesquisas, projetos de extensão e cursos de pós-

---

<sup>4</sup>Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>

graduação sobre a modalidade (HYPOLITO; IVO, 2012). Anterior àquele momento (2005), as propostas de políticas educacionais já estruturadas para Educação de Jovens e Adultos e Qualificação Profissional remetiam-nos ao seguinte panorama:

[...] por um lado, a orientação das agências internacionais no sentido de propor uma educação separada entre Formação Profissional e Ensino Regular, voltada para o mercado, destinada a formar mão de obra; e, por outro lado, a tradição do pensamento crítico em educação, no Brasil, que sempre se posicionou com uma crítica radical a tais modelos, em direção a uma integração da Educação Profissional com o Ensino Regular. (HYPOLITO; IVO, 2012, p. 130).

No centro das orientações políticas de educação profissional estão, comumente, dois norteadores: a empregabilidade e o atendimento à demanda do mercado de trabalho, conforme a lógica neoliberal. Nesse sentido, o PROEJA parece caminhar contrariamente, pois articula de forma crítica, educação profissional e formação geral.

Contudo, após a sua criação, o Governo recebeu críticas e questionamentos sobre aspectos relacionados à implementação do Programa. Visando respostas, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006a), substituindo o Decreto anterior, com modificações no programa e estendendo o atendimento para toda a Educação Básica, não se restringindo ao Ensino Médio.

Com isso, sob a égide do PROEJA, a articulação da Educação Básica com a Profissional pode acontecer nos formatos integrados ou concomitantes. Ofertando-se Ensino Técnico para estudantes do Ensino Médio e Qualificação Profissional para estudantes do Ensino Fundamental e do Médio (PROEJA, 2006a.).

Outro marco importante, trata-se da elaboração do Documento Base, de 2016 (BRASIL, 2016b), com objetivo de refletir acerca de problemas da Educação Básica do país, dando ênfase à EJA. Entre as diversas abordagens do Documento, situam-se as políticas públicas destinadas a jovens e adultos, os desafios da integração educação profissional de nível média com a EJA, os aspectos operacionais do Programa e conceitua a proposta de formação integral do educando, a partir de um discurso que pretende se afastar da lógica neoliberal:

[...] os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em

função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária. (BRASIL, 2006b, p. 24).

Nesse sentido, pode-se refletir que o discurso do Documento Base pretende ampliar os norteadores dados a educação profissional, até aquele momento histórico: empregabilidade e atendimento ao mercado de trabalho. Rompendo, de alguma forma, com características da lógica neoliberal:

O programa visa uma formação integral para possibilitar ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação voltada a atender apenas as necessidades do mercado, por intermédio de uma qualificação para o mercado. (HYPOLITO; IVO, 2012, p. 132).

Diferentemente do que se constituiu como política pública à EJA nas décadas anteriores, o PROEJA foi pensado para ir além do mercado de trabalho, porém, não vai sentido contrário a ele. Além de ensinar uma profissão, busca a compreensão do mundo e da sociedade que o educando está inserido, assim como, apresenta possibilidades de contribuições à vida política e à cidadania. Pode-se refletir sobre o PROEJA, como um Programa calcado na concepção de trabalho como princípio educativo, reconhecendo a transformação social por meio dele (HYPOLITO; IVO, 2012).

O PROEJA teve como base de ação, inicialmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, ele é fortalecido pelas Redes Estadual e Municipal. Esta última, principalmente no que concerne à articulação da EJA no Ensino Fundamental com a Formação Inicial e Continuada (PROEJA, 2006a.).

Contudo, o PROEJA, segue como política de governo, não se incorpora enquanto uma política de estado, que são mais estruturantes e longínquas, atravessando governos, portanto, mais robustas e complexas. Nesse sentido, a manutenção e continuidade do PROEJA:

[...] depende de uma ação mais contundente por parte do governo, no sentido de garantir financiamento adequado e transformá-lo em política educacional. Contudo, para obter sucesso, tudo indica a necessidade de uma ação mais cotejada com as escolas e com os atores que efetivamente implementam essas políticas na escola. (HYPOLITO; IVO, 2012, p. 140).

Por essa perspectiva, torna-se um desafio a materialização do Programa. Outra dificuldade trata-se da ampliação na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

articulada com a Educação Básica, visto que tal ampliação se constitui como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13.005/2014, que objetiva que pelo menos 25% da oferta da matrícula de EJA esteja integrada à EPT.

O Plano Nacional de Educação (PNE), decenal, tem força constitucional e foi aprovado em 2014, com vigor até 2024. Isso significa dizer que ele perpassa governos e caminha na direção do cumprimento das metas estabelecidas, como compromisso de melhoria da qualidade educacional do país. O Plano abarca um conjunto de reflexões e de ações, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo.

A EJA está presente no PNE, prioritariamente, em duas metas, a saber: i. oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional e ii. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

O PNE ao destinar duas de suas vinte metas à EJA, evidencia a necessidade de novas ações e políticas públicas direcionadas à modalidade, no cenário da Educação Básica do país. Sendo mais um instrumento de força para a criação de propostas à EJA. Além disso, torna-se uma ferramenta de contínuo monitoramento. O MEC apoia a cooperação federativa, de forma a auxiliar a gestão dos estados e municípios nas ações no campo da educação visando melhoras da Educação Básica brasileira, objetivo central do PNE.

Um ponto crítico e recorrente nas políticas educacionais brasileiras é o atravessamento delas, com a entrada de novos governos, partidos e ideologias (ROSA; LIMA, 2022). Com isso quero dizer que, embora tenhamos legislações, políticas e programas, por vezes complementares e previstos, tal como preconiza a LDB, nem sempre o diálogo, a relação ou a linearidade entre eles existem ou são claros para aos atores sociais da escola, gerando sobreposição e falta de foco na atuação da rede escolar.

Pode-se considerar que este é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, porém, com discussões sobre sua implementação iniciadas ainda em 2015. A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas. Ela é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica brasileira. De acordo com o site do Ministério da Educação<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup>Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular é uma demanda à política educacional, tal como expressa a LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, 1996, art. 26).

Com isso, o documento norteia as áreas de conhecimento, as competências específicas e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Não obstante, ao analisar a Base pode-se evidenciar o viés de abordagens e aprendizagens vinculadas a concepção “exata” de idade-série. Ou seja, propostas do Ensino Fundamental às crianças e propostas do Ensino Médio aos adolescentes. Nesse sentido, vale uma indagação: onde estão os sujeitos da EJA na BNCC?

Pode-se refletir que o documento, destinado a todos os estudantes da Educação Básica, incluindo a EJA, deve nortear sobre o desenvolvimento de competências e habilidades também para coletivos heterogêneos e grupos intergeracionais. Justamente o que não se destaca na BNCC. Assim como, para além das questões da diversidade e da inclusão, as reflexões para a constituição do documento deveriam abarcar a temática da evasão escolar.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), do ano de 2017, o principal motivador para a evasão escolar estava na necessidade de trabalhar, correspondendo a 39,1% dos estudantes que evadiram. E em seguida a falta de interesse, representando 29,2%. Esses sujeitos que precisaram romper suas trajetórias escolares são, em grande parte, os estudantes da EJA.

A exclusão ou o apagamento da modalidade em um documento que dá base para a construção dos currículos escolares, pode produzir afastamento da EJA na própria Educação Básica. Além de enfraquecer as políticas educacionais, sejam estas de formação de educadores, gestores ou voltadas para a mobilização da comunidade escolar acerca da

EJA. Há um grande movimento na atualidade em torno da implementação da BNCC nas escolas. Nesse sentido, afasta-se, ainda mais, quem já estava afastado.

Nos últimos 10 anos, principalmente com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foram desenvolvidos muitos trabalhos, cursos, pesquisas e investigações sobre a Educação de Jovens e Adultos (LOPES; ALMEIDA, 2021). Há pesquisas acerca do público assistido pela EJA, dos Programas, dos indicadores e que poderiam inspirar e referenciar para que a modalidade tivesse maior representatividade e espaço na BNCC. Ao observar as contribuições acadêmicas à modalidade, é possível constatar a riqueza dos elementos que somariam ao documento vigente ou embasariam a construção de um documento próprio que abarcasse as necessidades dos educadores e educandos da EJA, na perspectiva da BNCC.

Desde a sua primeira entrega pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, em 2017, pesquisadores como Gaudêncio Frigotto (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Maria do Carmo Martins (Universidade Estadual de Campinas)<sup>6</sup> entre outros, indicaram alguns pontos de atenção sobre a BNCC, um deles é o foco da educação à profissionalização. Considerando que um dos objetivos educacionais é a formação para o trabalho, este artigo não discute sobre a possibilidade ser aparta-la do conjunto de finalidades da educação, visto que ela se faz de suma importância, principalmente, nos projetos educativos da EJA. Não obstante, o enfoque que a BNCC se dá a profissionalização pode reduzir as intenções e as experiências escolares a uma ideia de melhoria de salário e ascensão econômica.

Para além da ênfase aos aspectos de profissionalização, a BNCC também destaca algumas habilidades e competências relacionadas a língua portuguesa e a matemática, em detrimento de habilidades e competências vinculadas às ciências humanas e sociais aplicadas, entre outras áreas de conhecimento. O discurso interdisciplinar se faz presente no documento, porém, há favorecimento de alguns saberes em prejuízo de outros. De acordo com Fazenda (2016), ao tratar de modo diverso, quando aludimos a interdisciplinaridade, necessariamente temos de promover condições para o diálogo e a reciprocidade entre diferentes conteúdos. Tal como trata a BNCC, muito se distancia dos princípios da interdisciplinaridade e da Educação de Jovens e Adultos, calcada na

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>

educação popular, concebida por Paulo Freire. Educação esta, que compreende a formação de jovens e adultos trabalhadores de maneira integral, sob a égide da emancipação.

Para Freire (2000), falar em emancipação é abordar as diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão. Na perspectiva freiriana, o processo emancipatório, ao assumir um futuro destinado à transformação social, acontece com intencionalidade política. Tratando-se de jovens e adultos trabalhadores, o debate sobre a emancipação é inerente a esta condição educacional.

Frigotto nos convida a refletir sobre uma base comum nacional que dialogue com a realidade brasileira e compreende a necessidade de termos um documento de cunho orientador nessa perspectiva (2017):

Discussão da base comum nacional tem muito sentido, para esta nação de um país continental, país-continente, então, é evidente que o estudante do Amapá e o que estuda aqui no Chuí, são brasileiros, então, você tem que ter uma base de ensino fundamental e médio em que qualquer brasileiro tivesse acesso. Esta base pode ter uma diversidade, dado as particularidades, até para fazer uma avaliação nacional você teria que ter essas ênfases. Numa discussão com um colega da Unicamp, ele me disse que seria interessante, por exemplo, na área da literatura que tivesse um clássico mais universal do Brasil e um clássico regional. Vejam, vocês fizeram aqui, agora, a história dos educadores da Região Sul. Do ponto de vista do que entra no currículo nacional, dificilmente entra ali, indo aos extremos, tem sempre São Paulo e Rio de Janeiro, onde se pode projetar mais nacionalmente e em nada tem a ver com a qualidade em questão. É, então, primeiramente a base, qual é a questão, por que pelo avesso? Porque ela vem dentro daquilo que se chama de regime internacional de educação a partir dos anos 1980. É o que vem dos organismos internacionais, especialmente os bancos – o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, que teve uma guinada conservadora muito grande dos anos 1980 para cá; praticamente ela se tornou uma barriga de aluguel destas políticas não geradas por ela, como era até os anos 1970. [...] agora com o que aconteceu com este golpe à democracia no Brasil, são isto: um básico daquilo que é considerado instrumental, as linguagens instrumentais e a matemática etc., diminuir aquilo que universaliza a pessoa. (FRIGOTTO, 2017, p. 877).

Vale destacar que subjacente à BNCC, está o Novo Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, que dá a essa modalidade de ensino o foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

## Considerações finais

A historicidade da Educação de Jovens e Adultos, assim como as outras modalidades da Educação Básica, é atravessada por dificuldades, conquistas e mudanças de rota, de acordo com a entrada e saída governos e suas respectivas políticas educacionais. Contudo, a EJA, por sua característica de ser uma resposta a um direito social historicamente negligenciado, vivenciou rompantes e entraves desde a sua implantação, sendo marcada como uma modalidade periférica no sistema educacional.

Se os sujeitos a quem se destinam as políticas educacionais da EJA romperam ou sequer iniciaram as suas trajetórias escolares, faz-se relevante que eles participem ativamente da construção dessas políticas, para que elas tenham efetividade e alcancem os seus objetivos. Para tanto, é imprescindível conhecer os motivos que levaram esses sujeitos a evadirem. Assim como, conter no cerne dessas políticas, motivadores que impulsionam os sujeitos retornarem à escola. Esta seria, uma política pública baseada na dialética, que incorpora as condições concretas das vidas dos educandos, para que assim, possa emancipá-los. Política com e para os sujeitos.

Importante destacar a escola como um espaço de socialização e construção de subjetividades, no qual, os sujeitos possam conhecer e refletir sobre as suas trajetórias de outro ponto de vista. Além disso, valorizar as narrativas trazidas por esses jovens e adultos em suas múltiplas relações sociais.

Esses educandos não compõem uma classe homogênea com um único objetivo de se constituírem como trabalhadores. Possuem motivadores, para além do trabalho, no retorno à escola e continuidade nos seus estudos. Os sujeitos são integrais, pertencem a uma classe social, uma comunidade, raça, etnia, gênero, espiritualidade, religião, etc.

A tão destacada “educação ao longo da vida”, difundida na década de 1990, deve ser materializada com a sua intencionalidade originária, como expressa na declaração de Hamburgo, no ano de 1997. Tal concepção vincula-se a contextos socioeconômicos, ambientais e culturais que ampliam a visão de aprendizagem durante toda a vida. Com intuito de construir um novo *ethos* à Educação de Jovens e Adultos, para além da profissionalização, porém, sem excluí-la dos objetivos educacionais.

Ademais, trazer a centralidade dada ao trabalho na vida humana para o cotidiano escolar é essencial, especialmente, tratando-se de jovens e adultos trabalhadores.

Contudo, reduzir o espaço escolar tão importante à formação integral dos educandos, a uma mera preparação para o trabalho, contraria a ideia de educação ao longo da vida.

Por esse ângulo, o PROEJA vai na contramão dessa proposta. Apesar disso, necessita de melhores articulações, assim como, não ter tamanha dependência de desejo dos governos. Outros pontos de atenção referem-se à produção de materiais didáticos pedagógicos específicos para a EJA e à oferta cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) específicos para a EJA e para o PROEJA, ampliando parcerias com instituições públicas.

Acerca da BNCC, último grande documento referência à Educação Nacional, a EJA é tratada superficialmente na Base. A despeito de sua ausência, reforça o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica do país. Apesar do caráter institucional e formal dado a EJA, dado nos últimos 20 anos.

A publicação da BNCC, incitou questionamento de movimentos sociais e pesquisadores da educação, como exposto na seção anterior. Destaca-se que esses movimentos influenciam no nascimento de políticas públicas. Eles reivindicam, mais do que um direito social, uma formação integral inspirada pela ideia de politecnicidade, baseada na educação popular. Os movimentos sociais, no geral, emergem de representatividade, indignações, e injustiças referentes à construção da sociedade.

Enquanto educadores comprometidos com a transformação social, podemos nos inspirar na força desses movimentos sociais que iniciaram ainda na década de 1950 e ganharam tónus com a redemocratização. Mais do isso, podemos compor tais movimentos. Compreender que a indignação incorpora a palavra ação pode nos ajudar a construir políticas públicas inclusivas, concretas e dialógicas à Educação de Jovens e Adultos.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 542 p., 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA.** Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.** Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm) Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.** Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Brasília, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm) Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. DF. 26 jun, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA.** Documento Base do PROEJA. Brasília: MEC, 2006b.

CUNHA, Luís Antônio. **Programa Nacional de alfabetização (PNA).** 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetetematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em: 23 out. 2022.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

FÁVERO, Osmar; JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul/ dez, 1992. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/doc.ceplar..pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp. 2000.

FRIEDRICH, Marcia; BENITE, Anna Maria Canavarro; PEREIRE, Viviane Soares. **Trajectoria da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Cesgranrio. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/496> Acesso em: 27 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica: existe uma escola para cada classe social?** 1977. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos Avançados em Educação (IEASE), Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8591> Acesso em: 02 de jul 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 320 p., 2018.

GOHN, Maria Glória. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade**. Conferência de encerramento XI ANPED SUL. 24-27 de jul. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf> Acesso em: 22 jul. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Educação*. Scielo, n. 14, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em: 30 jul. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. **Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n.03, p. 125-142, set. 2012.

ROMANO, R. **Brasil: Igreja contra Estado: crítica ao populismo católico**. São Paulo: Kairós, 1979.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 22 out. 2022.

LOPES, Régia Lúcia; ALMEIDA, Renato Tannure Rotta de. **10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/extensao/livro-10-anos-de-extensao-na-rede-federal-de-educacao-profissional-1>. Acesso em: 23 out. 2022.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. **Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial**. Revista Brasileira de Educação, 27 ed. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZydqDPjVQDMM5Tk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 out. 2022.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, p. 379-389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 75-123, 1998.

SOUZA, Mércia Cardoso De; SANTANA, Jacira Maria Augusto Moreira Pavão. **O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-direito-a-educacao-no-ordenamento-constitucional-brasileiro/>. Acesso em: 22 out. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

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

---

*Recebido em Setembro de 2022  
Aprovado em Outubro de 2022  
Publicado em Novembro de 2022*

---

# Jornal de Políticas EDUCACIONAIS



Volume 16

Seção Artigos

e87074

16 de novembro de 2022



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/ipe>.

#### INDEXAÇÃO:

##### BASE DE DADOS

*Sumário.Org*  
*Google Scholar*  
*BASE*  
*Dimensions*  
*Miar*

##### DIRETÓRIOS

*Scielo Educ@*  
*Diadorim*  
*DOAJ*  
*Erih Plus*  
*Latindex*  
*EZB*  
*ROAD*  
*Journal 4-free*

##### ÍNDICES

*Index Copernicus*  
*Cite Factor*

##### PORTAIS

*LiVre*  
*Capes*  
*Science Open*  
*World Wide Science*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 16, e87074 – Novembro de 2022

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Isaac Paxé (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>