

	Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	
---	--	---

ANDRIA VANESSA LINA MARTINS

**OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS COMO
FUNDAMENTO DA CIDADANIA**

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

ANDRIA VANESSA LINA MARTINS

**OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS COMO
FUNDAMENTO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelídia Maria Calaça.

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M386d Martins, Andria Vanessa Lina.

Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos
como fundamento da cidadania / Andria Vanessa Lina
Martins. - João Pessoa, 2020.

92 f. : il.

Orientação: Suelídia Maria Calaça.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

UFPB/CCJ

CDU 34

ANDRIA VANESSA LINA MARTINS

**OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS
COMO FUNDAMENTO DA CIDADANIA**

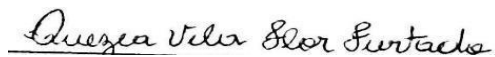
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Suelídia Maria Calaça – PPGDH/UFPB
(Orientadora)



Prof. Dr. Alexandre Magno da Silva - PPGDH/UFPB
(Examinador Interno)



Prof.^a Dra. Quézia Vila Flor Furtado DME/UFPB
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho ao meu pai, Francisco Martins
(*in memoriam*) pelo incentivo e apoio constante que
me concedeu em vida. Esta vitória é para você.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por tudo o que ele fez e continua a fazer por mim. Em segundo, aos meus pais, Alcivânia e Francisco, meus irmãos, Gleiciane, Camila, Wesley, Kauan, Alexya, e toda família, que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Agradeço ao meu noivo Henrique Araújo, que foi meu amigo, companheiro, e durante esses oito anos, esteve ao meu lado me incentivando a continuar. Sem você tudo teria sido mais difícil.

Em especial a minha querida orientadora, pelo exemplo de humanidade, solidariedade, e profissional da educação comprometida com as classes populares, pelos conhecimentos e experiências que me proporcionou através do PET, por me ajudar a compreender melhor a educação, pela amorosidade, e pela paciência com que me ajudou na conclusão deste trabalho. Suelídia, sem você eu não teria conseguido.

Meus agradecimentos também as pessoas maravilhosas que a UFPB me proporcionou conhecer, e que fizeram parte dessa história. Entre essas, Tatiane Santos, Luiz Carlos, Karina Carla, Janayna Soares, e Claudia Raniele.

Agradeço à turma de mestrado do PPGDH 2018 por tantos momentos e conhecimentos compartilhados. Em especial destaco o companheirismo de Driely, Luzia, Carline e Vanessa que me ajudaram nessa caminhada. Serei eternamente grata pelos conselhos e conversas que sempre me encorajaram a continuar.

Finalmente, externo meu sentimento de gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba por me proporcionar esses anos de crescimento intelectual e humano.

RESUMO

MARTINS, Andria Vanessa Lina. **Os direitos humanos na educação de jovens e adultos como fundamento da cidadania**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020

O presente trabalho objetivou identificar quais as condições de acesso e permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio da escola pública do município de Igaracy – PB, partindo do pressuposto de que a efetivação do direito humano e social a uma educação de qualidade decorre através destes processos na escolarização. Para alcançar este objetivo geral, partiu-se de uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano e social, refletindo sobre as condições de acesso e permanência dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da escola pública do município de Igaracy-PB no processo de escolarização. Em seguida, apresentou-se a Educação em Direitos Humanos como instrumento para a transformação social na educação de Jovens e Adultos. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, amparada no método história de vida, na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos para a geração dos dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário com o (05) alunos que possuam idade entre (25) e (55) anos, egressos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro localizada no município de Igaracy-PB. Os dados foram analisados a luz do conjunto de técnicas denominadas de análise de conteúdo. Os resultados apontam que as condições de acesso à educação estão majoritariamente ligadas as questões econômicas e de subsistência, que os principais motivos da evasão na escola estão relacionados ao trabalho e a gravidez, e que entre as dificuldades relatadas pelos entrevistados sobre a permanência, estão: tempo para estudar, turno, horário, distância, medo no percurso de retorno para casa, como também o cansaço em função do trabalho.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Direitos Humanos. Direito à educação.

ABSTRACT

MARTINS, Andria Vanessa Lina. **Human rights in the youth and adult education as a foundation of citizenship**. 2020. 92 p. Master's thesis (Master Degree in Human Rights, Citizenship and Public Policy) – Postgraduate Program in Human Rights, Citizenship and Public Policy, Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2020

The present study aimed to identify the conditions of access and permanence of the Youth and Adult Education subjects in the public school's High School in the county of Igaracy - PB, based on the assumption that the realization of the human and social right to quality education takes place through these processes in schooling. In order to achieve this general objective, a discussion was started on Youth and Adult Education as a human and social right, reflecting on the conditions of access and permanence of the students of Youth and Adult Education in High School at the public school in the county of Igaracy - PB in the schooling process. Then, Human Rights Education was presented as an instrument for social transformation in the education of Youth and Adults. The research has a qualitative approach, supported by the life history method and the bibliographic, documentary and field research. The tools for the data generation were the semi-structured interview and the questionnaire with the (05) students who are between (25) and (55) years old, graduates of the Youth and Adult Education at Joselita Brasileiro Integral Citizen School located in the county of Igaracy - PB. The data was analyzed in the light of the set of techniques called content analysis. The results show that the conditions of access to education are mostly linked to economic and subsistence issues, that the main reasons for dropping out of school are related to work and pregnancy, and that among the difficulties reported by the interviewees about staying, are: time to study, shift, schedule, distance, fear on the way back home, as well as tiredness due to work.

Keywords: Youth and Adult Education. Human Rights. Right to education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Grelha utilizada na Análise de Conteúdo.....	70
---	----

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	DESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
2.1	Processamento para Análise dos Dados.....	20
2.2	Local da Pesquisa	21
2.3	População e Amostra da Pesquisa.....	21
2.4	Riscos e Benefícios.....	22
3.	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO HUMANO E SOCIAL.....	24
3.1	A Educação como um Direito Humano Fundamental.....	27
3.2	Breve Histórico das Políticas Educacionais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	32
3.3	As Conferências Internacionais de Educação de Adultos.....	46
4.	A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	56
4.1	Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....	56
	A Educação em Direitos Humanos como via de emancipação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....	59
5.0	AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À ESCOLA.....	68
5.1	Perfil dos alunos egressos do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro.....	69
5.2	As condições de acesso e permanência dos sujeitos egressos do ensino médio da Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro.....	73
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICES.....	86

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos além de uma modalidade da Educação Básica que reúne adolescentes, jovens, adultos e idosos é uma área do conhecimento que possui arcabouço teórico e metodológico construído a partir da educação popular, resultado de uma conquista histórica da sociedade brasileira associada à questão do analfabetismo.

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o Brasil possuía, em 2018, pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas e quase 6 milhões de pessoas com 60 anos ou mais analfabetas. Além disso, cerca de 38 milhões de pessoas eram consideradas analfabetas funcionais, de acordo com o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos representa uma oportunidade única para esses sujeitos que, por algum motivo, não estudaram na idade própria, não podendo alfabetizar-se ou concluir seu processo de escolarização, pois tal grupo requer um trabalho diferenciado, voltado para sua realidade e vivência, visto que a maioria retorna à sala de aula pela necessidade de transformação e modificação de si e de sua própria realidade.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana”. De acordo com o artigo 205º da Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos é dever do Estado e da Família”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu artigo 37º reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Básico adequado às suas condições peculiares de estudo; e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Tanto a Constituição Federal 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferem ao poder público, através dos sistemas de ensino, o dever de assegurar gratuitamente aos jovens e adultos o acesso e a permanência na escola. Porém, levantamos o pressuposto de que apenas ofertar a educação, na forma do acesso não significa assegurar o Direito à Educação, pois é necessário

garantir condições dignas de permanência desses sujeitos na escola. Para tanto, é preciso oferecer além da aprendizagem, transporte, locais adequados, matérias didáticos apropriados e uma formação docente específica para os educadores da Educação de Jovens e Adultos.

A escolha da temática enquanto objeto dessa pesquisa se vinculou a mim, inicialmente, através do Programa de Educação Tutorial no Projeto PET/ Conexões de Saberes Acesso e Permanência do Jovem de Origem Popular à Universidade Diálogos: universidade-comunidade da UFPB, no qual atuei como bolsista durante quatro anos no período da graduação. O Programa me possibilitou o encontro com a Educação de Jovens e Adultos, na teoria e em experiências práticas, despertando meu interesse pela temática. O Grupo de estudo permanente, o Projeto Formação de professores/as na EJA: temas para a prática educativa, e ações desenvolvidas nas escolas na modalidade EJA, foram algumas das experiências que me despertaram a inquietação, e o desejo de pesquisar esse público tão marginalizado. O PET também me possibilitou o primeiro contato com a sala de aula, através do curso pré-universitário para jovens de origem popular, em que atuei como professora em 2017, e onde tive minha primeira experiência como professora e com a prática educativa. A vivência no PET transformou minha vida social e acadêmica. Foi onde me redescobri, transformei, e me encontrei enquanto mulher oriunda das classes populares, capaz de entender o contexto social de negação de direitos, como também de lutar pela transformação dessa realidade. Desse modo, o diferencial do projeto PET está na sua pedagogia pautada no diálogo, e na formação crítica, política e humanizadora que ele oferece.

As problemáticas em relação a esse público da educação levou-me a aprofundar algumas dessas questões no Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em História, com a intencionalidade de compreender como a formação docente inicial para professores de História tem contribuído para a qualidade do ensino de História oferecido no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, partindo de uma discussão sobre a necessidade de formação específica do professor de História proveniente das Instituições de ensino superior, em nosso caso, no Curso de História da UFPB.

Conforme podemos anunciar inicialmente, apesar do Direito à Educação estar presente como uma norma a ser cumprida, a universalização da Educação Básica no

Brasil ainda se constitui como um desafio, porque ainda faltam políticas públicas educacionais, principalmente quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, defendemos o pressuposto de que a EJA necessita ser vista como um direito humano inalienável; e necessita de uma política que considere as especificidades e a diversidade desses indivíduos.

Diante de tudo, justifica-se esta investigação pela necessidade de um trabalho que contemple a Educação de Jovens e Adultos em direitos humanos, como intervenção que vai contribuir para a inclusão social dos sujeitos da EJA no processo educacional, pautado pelo respeito a sua identidade histórica.

Para tanto, na primeira parte do trabalho traçamos o percurso metodológico seguido para a construção deste estudo. Neste aspecto, adotamos uma pesquisa exploratória e bibliográfica de caráter qualitativo. Os instrumentos para a geração dos dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário com (05) alunos egressos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro, localizada no município de Igaracy-PB. Os dados foram analisados à luz do conjunto de técnicas denominadas de análise de conteúdo.

Na segunda parte do trabalho buscamos refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano e social fundamental a todos os seres humanos. Neste sentido, inicialmente apresentamos a Educação de Jovens e Adultos como uma reparação de dívida histórica social do Estado Brasileiro com relação aos mais pobres, que foram historicamente privados de vários direitos, entre esses, o próprio Direito à Educação. Traçamos reflexões sobre a perceptiva histórica do Direito à educação para jovens e adultos, percorrendo Declarações Internacionais, políticas e práticas nacionais.

Na terceira parte da pesquisa discutimos a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos como instrumento de emancipação dos sujeitos frente as violações de direitos humanos, atuando na mudança de mentalidade para que os indivíduos compreendam o que são os Direitos Humanos e se reconheçam como sujeitos de direitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar seus contextos e relações sociais.

Na quarta parte, buscamos identificar as condições de acesso e permanência na escola a partir de dados colhidos através de questionário socioeconômico e da entrevista com (05) alunos egressos da EJA do Ensino Médio da Educação de Jovens

e Adultos na E. C. I. Joselita Brasileiro localizada no município de Igaracy-PB. Para tanto, apresentamos o perfil dos sujeitos da EJA, suas dificuldades de acesso, permanência, e a evasão na escola como resultado das fragilidades neste processo.

2. DESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A ciência e as pesquisas buscam a produção do conhecimento através do interesse em compreender os fenômenos sociais existentes na sociedade. Para Chizzotti (2011, p. 19) “a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão de busca exaustiva da realidade [...]”. Ainda seguindo o pensamento do autor citado acima, a pesquisa pode ser definida ainda que genericamente, como um esforço em produzir e aprofundar observações, reflexões, análises e sínteses que possibilitem novas descobertas em favor da vida humana.

Para o desenvolvimento da pesquisa alguns caminhos devem ser seguidos que por sua vez incluem desde a delimitação do problema a ser estudado, o método adotado para realização da investigação, técnicas e instrumentos para a coleta de dados, análise dos dados, até a socialização dos mesmos. Neste sentido, a pesquisa demanda a utilização de uma metodologia, que é aqui definida como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO, 2002, p.14). De acordo com Chizzotti (2011) a metodologia é entendida como:

[...]a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue pra descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento. Adota, para isso, um procedimento- um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade (2011, p. 26-27).

Dessa forma, quanto ao aspecto metodológico, adotamos uma pesquisa exploratória e bibliográfica de caráter qualitativo. Em nosso caso, a pesquisa qualitativa no campo da Educação, especificamente na Educação Jovens e Adultos, se aplica por compreendermos que este fenômeno pode ser melhor compreendido por esse caminho. A pesquisa qualitativa busca a compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões, sejam essas, social, econômica ou cultural, para além de dados numéricos:

A força das abordagens qualitativas está também em seu poder de mostrar a ambivalência da maioria das realidades sociais melhor do que o fazem as abordagens quantitativas. Interessando-se apenas pela frequência, ponderando e hierarquizando, a análise quantitativa geralmente não exprime a ambivalência de práticas e de sentido entre as mesmas. A existência dessa ambivalência decorre tanto da diversidade de interesses e

do sentido que cada grupo de autores atribui a suas ações quanto da natureza de suas instituições políticas, as quais são simultaneamente fonte de liberação e de controle, equidade e de injustiça. (DSJEUX, AZLAMI E GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p.25).

De acordo com Minayo (2002, p. 24), as pesquisas qualitativas “não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. Também compreendem o trabalho com a vivência, e cotidiano, buscando a compreensão das estruturas como resultados da ação humana.

André (2005) retifica a importância do uso da pesquisa qualitativa para interpretação dos variados fenômenos sociais, quando diz que “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social” (2005, p. 47).

Desse modo, a pesquisa qualitativa mostra-se como alternativa para investigação dos fenômenos humanos que são possuídos de características específicas, e necessitam da compreensão da realidade vivenciada, para além de dados quantificáveis. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2002, p.21) ainda segundo a autora ela se ocupa do universo dos significados, que comportam valores, aspirações, atitudes e crenças que são fenômenos que não podem ser reduzidos a dados mensuráveis.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador pretende interpretar o sentido dos fenômenos partindo da perspectiva de observação e entendimento dos sujeitos inseridos em um determinado fenômeno. Para Chizzotti (2011, p. 28) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Dessa forma, o pesquisador tem interesse na compreensão das relações, e dos significados que cada indivíduo atribui ao fenômeno investigado. Busca a compreensão das relações mais profundas através de uma relação de diálogo entre o pesquisador e o sujeito objeto de pesquisa.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados ‘qualitativos’. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo ‘captar’ o fenômeno em estudo a

partir das perspectivas das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

De acordo com Maksenas (2011, p. 93) “a fenomenologia defende uma ciência e pesquisa que não olhem por meio de apenas uma perspectiva, mas que indique a existência de outras explicações para o dado fenômeno em questão”. Dessa forma, a fenomenologia busca compreender um fenômeno em suas múltiplas determinações.

A opção pela fenomenologia como filosofia da ciência deu-se em função das características da pesquisa. Principalmente, na complexidade do fenômeno que se pretende estudar e pela necessidade de uma profundidade no estudo sobre o local onde se desenvolverá a pesquisa de campo em sua totalidade; no sentido da necessidade de estudar o ambiente, o cotidiano escolar e sua complexidade, em função de ser um local onde se reúnem pessoas oriundas de uma grande diversidade social, que buscam atingir objetivos fundamentais da educação nos papéis sociais que estão a representar. A fim, também, de refletirmos sobre as condições de permanência dos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos na escola. A fenomenologia busca descobrir qual a essência de um fenômeno e como ele se manifesta ao seu observador. Segundo Maksenas (2002):

Portanto, para estudar, descrever e interpretar as essências dos fenômenos que compõem o mundo no qual os sujeitos estão inseridos dar-se de conta de que, antes mesmo de a filosofia entrar em cena, os sujeitos já experimentam o mundo e mantêm interações com outros sujeitos já que também experimentam o mundo e mantêm interações com outros sujeitos, que também experimentam esse mundo. (2002, p. 90).

Nessa perspectiva, dentro do processo de pesquisa que propomos neste trabalho, o raciocínio abduutivo mostrou-se o mais adequado para a investigação do objeto de estudo. Para compreender determinados fenômenos só a abdução pode funcionar como método, uma vez que de acordo com Peirce (1975) a abdução é um processo de formar hipótese explicativas. O raciocínio abduutivo são as hipóteses que formulamos antes da confirmação ou negação do caso. Este tipo de raciocínio permite estudar os fatos e criar uma teoria para explicá-los.

Para a interpretação dos contextos e das circunstâncias em que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos estão inseridos, é necessário seguir um caminho

metodológico que procure explicações que compreendam a realidade investigada diante de todas as perspectivas possíveis dos indivíduos, e que não busque apenas verdades absolutas. Assim, como método de pesquisa utilizaremos a história de vida como uma maneira de dar voz aos excluídos da história oficial, nesse caso, os alunos da Educação de Jovens e Adultos que por algum motivo não tiveram acesso à educação na idade própria.

A história de vida possui origens na Psicanálise e na Psicologia social, contudo, o seu desenvolvimento como método tem como marco a Escola de Chicago. A história de vida enquanto método de pesquisa, utiliza o trabalho da memória. A memória constitui-se como a base da coleta das histórias de vida. De acordo com Nora (1984, apud CHIZZOTTI, 2011, p. 106), “a memória é uma construção do passado, calcada no fluxo de emoções e vivências, e desse modo, cambiante de acordo com o momento atual, sofrendo transformações e flutuantes constantes”.

Para Chizzotti (2011, p. 101) “a história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e construtivos de sua experiência vivida”. Na interpretação de Makenas (2011):

Trata-se de colher, por meio de gravação sonora ou filmagem, a narrativa do sujeito pesquisado: o modo como ele reinterpreta seu passado por recortes mediados pelo acúmulo de experiências adquiridas, por sua visão de mundo, por seus valores/projetos, tudo isso orientado pelas vivências do presente. Ou seja, o passado nunca é descrito de modo a saber-se o passado, mas a partir de uma visão particular e localizada de mundo (a do sujeito pesquisado) e com referência ao presente (2011, p. 125).

Esse método leva o pesquisador a uma situação de entrevista e que o depoente deve narrar inteiramente sua vida. De acordo com Makenas (2002) a coleta de histórias de vida não possui um roteiro prévio para conduzir as entrevistas, e o pesquisador deve trabalhar com um número restrito de pessoas selecionadas, para que possa aprofundar-se mais em cada história colhida.

Haguette (2010) considera que a história de vida, mais do que qualquer técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de “processo”. E que este “processo em movimento” demanda uma “compreensão íntima da vida dos outros, assim como uma técnica, como a história de vida, que nos fornece

uma riqueza de detalhes sobre referido processo, cujo caráter só seríamos capazes de *especular* na ausência de uma técnica adequada (HAGUETTE, 2010, p. 75)". O que permite que os temas objetos de investigação sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, para que possamos compreender seu contexto, suas pressões, sua visão de mundo. A história de vida pode ser, dessa maneira, considerada como instrumento valioso para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas presentes nos contextos sociais.

Dessa forma, a história de vida narra a vida de um indivíduo ou de grupo, apoiando-se em diferentes fontes, como documentos, entrevistas, ou quaisquer outras fontes que contenham informações sobre os acontecimentos e sobre a própria pessoa. A história de vida produz narrativas orais, que são narrativas presentes na memória do sujeito. Essas, são também narrativas de identidade na medida em que o indivíduo entrevistado não mostra apenas como ele vê a si mesmo e ao mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade.

A entrevista se configura como importante instrumento do método de história de vida, na qual o pesquisador deve interpretar e analisá-la como fonte. A entrevista pode ser definida segundo Haguettes (2010, p. 81) como "um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado".

Neste sentido, utilizaremos a entrevista como instrumento para compreender o contexto vivido pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos para além do ambiente escolar. A maioria desses educandos integram grande parcela da classe trabalhadora, oriundos de propriedades rurais empobrecidas, filhos de analfabetos, que tiveram que ainda na infância deixar a escola pela necessidade de ter que trabalhar. Também são, geralmente, alunos repetentes ou com déficit de escolarização, ou, ainda porque não tiveram acesso à escolarização devido as condições escassas no momento de ampliação de unidades escolares destinadas as classes populares.

Desse modo, também utilizamos o questionário a fim de obtermos informações socioeconômicas sobre os alunos. Desta forma, buscaremos através da entrevista e também de questionário socioeconômico com cinco (05) discentes egressos da modalidade EJA da Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro em Igaracy-PB, evidenciar as causas e efeitos da negação do Direito à Educação a essa grande

parcela da população brasileira que foi durante muito tempo privada do seu Direito Humano e social à Educação.

Inicialmente, vamos direcionar nossos estudos na perspectiva da pesquisa bibliográfica, buscando fundamentos teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos e o seu processo de construção junto aos Direitos Humanos. Em seguida faremos a pesquisa documental no que se refere as orientações do MEC e das Secretarias, Estadual e Municipal de Educação, para a Educação de Jovens de Adultos. Buscou-se conhecer melhor os sujeitos envolvidos, verificar como se entende e se pratica na realidade diária o processo de construção da identidade histórica dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

A proposta metodológica na forma que está descrita vai procurar, dentro da abordagem história de vida, encaminhar a pesquisa de modo a contribuir com os estudos acadêmicos, aprofundando a discussão sobre a identidade histórica dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os Direitos Humanos.

2.1 Processamento para Análise dos Dados

Para analisar os dados coletados nos questionários e entrevistas com roteiro semiestruturado, utilizaremos o conjunto de técnicas denominadas de análise de conteúdo. Bardin define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Desse modo, o papel do pesquisador é categorizar as unidades de textos afim de palavras ou frases que possam garantir a interpretação profunda dos matérias analisados, para além dos seus significados imediatos, intuitivos. Para Bardin:

De uma maneira geral, pode-se dizer que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo, corresponde aos objetivos seguintes:

- a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá respectivamente contido, podendo esta <<visão>> muito pessoal, ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o *enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmem

(ou infirmem) o que procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão. (BARDIN, 1977, p. 29)

Neste sentido será utilizada como técnica a análise categorial, que segundo Bardin (1977) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias de acordo com os temas dos textos. As categorias são definidas posteriormente. Bardin enumera algumas regras para este tipo de análise que devem ser:

- homogêneas: poder-se-ia dizer que <<não se mistura alhos com bagulhos>>;
- exaustivas: esgotar a totalidade do <<texto>>;
- exclusivas: um mesmo elemento de conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objectivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo (BARDIN, 1977, P. 36).

Dessa forma, tal escolha se deu pelo fato da necessidade de que as falas dos sujeitos ganhem maior evidência, permitindo uma melhor compreensão acerca dos dados a serem recolhidos das entrevistas.

2.2 Local da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com alunos egressos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro localizada no município de Igaracy no sertão da Paraíba.

Os critérios de escolha do campo de pesquisa foram oriundos de preocupações, quais sejam: escolas públicas, em territórios vulneráveis, como também, buscar lugares de pouca visibilidade até então em pesquisas universitárias, ou seja, que não possuem normalmente relação com a universidade. Além dos critérios anteriormente citados, optei por realizar a pesquisa nesta escola porque sou natural da cidade de Igaracy-PB e egressa da escola escolhida como campo de pesquisa. Dessa maneira, devida a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) apenas tornou-se viável a realização da pesquisa em tal cidade pela proximidade que tenho a mesma, pois possibilitou o acesso aos entrevistados com mais facilidade e segurança.

2.3 População e Amostra da Pesquisa

No contexto acima descrito, a população foi constituída pelos alunos egressos do VI ciclo da Educação de Jovens e Adultos na Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro, cuja faixa etária foi entre vinte e cinco (25) e cinquenta e cinco (55) anos. Enquanto que a amostra foi constituída de (05) destes alunos que externaram o interesse em participar voluntariamente da pesquisa. Os pesquisados foram identificados na análise dos dados através de números seguindo a ordem com que foram coletadas as entrevistas.

2.4 Riscos e Benefícios

Consideramos como possíveis riscos trazidos por esta pesquisa aos indivíduos envolvidos, o constrangimento. Os participantes no momento da coleta dos dados podem ficar desconfortáveis com a entrevista, que deverá ser interrompida para que não haja qualquer dano para a pesquisa e o participante.

Com a realização desta pesquisa pretendemos trazer visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos, através de um trabalho que contemple a EJA em Direitos Humanos, como intervenção que vai contribuir para a inclusão social dos sujeitos no processo educacional, pautado pelo respeito a sua identidade histórica. Pela necessidade de fomentar a produção acadêmica sobre o Direito à Educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, não só para o alcance da qualidade da Educação, mas, sobretudo reafirmar, não somente a obrigatoriedade do ensino. Todavia, também, provocar a reflexão sobre a escolarização de um público ainda excluído dos bancos escolares, considerando o acesso, permanência, qualidade, suas especificidades, condições de vida e trabalho, atendendo dessa forma a realização de um Direito Humano e social fundamental. Os benefícios obtidos com este estudo serão traduzidos em conhecimento para a população estudada e sociedade em geral.

Estima-se que os resultados obtidos com o presente estudo nos leve a identificar as condições de acesso e permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na E. C. I. Joselita Brasileiro localizada no município de Igaracy-PB. E a partir dos resultados, espera-se contribuir para a inclusão social dos sujeitos no processo educacional, pautado pelo respeito a sua identidade histórica, e direito a

uma educação de qualidade, como também, que a escola promova mudanças no sentido de melhor atender as necessidades dos estudantes da EJA, que possuem especificidades próprias que devem ser consideradas, se assim entender que é algo necessário.

Os dados resultantes da pesquisa serão divulgados publicamente por meio da defesa do trabalho de dissertação, como também serão publicados através de periódicos existentes, e em eventos científicos. Os dados também serão divulgados junto à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e na escola envolvida na pesquisa.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO HUMANO

A Educação possui relevante função social permanentemente na vida dos indivíduos, tendo em vista quão importante é o seu papel no desenvolvimento cultural, social, intelectual e do pensamento crítico do cidadão. Ela também é um direito fundamental para que os indivíduos possam atuar plenamente como ser humano na sociedade atual. Brandão (1993) percebe a educação num sentido amplo, como sendo uma prática social que admite várias funções, entre estas: educa-se para a transmissão de valores culturais, numa relação dentre as gerações mais velhas e mais novas através de um movimento de conservação/transmissão/ e transformação desses valores, também educa-se para modificar/transformar as práticas sociais, e a própria sociedade.

No Brasil, a educação pública é responsabilidade do governo federal, estadual e municipal. É dever do Estado garantir tanto a estrutura, como a qualidade do ensino nas escolas. A escola é uma instituição que na sociedade desempenha o papel de responsabilizar-se pela educação formal dos cidadãos. O ensino na escola acontece a partir dos níveis Infantil, Fundamental e Médio, através de diferentes modalidades para a Educação. Uma destas modalidades é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que precisa ser pensada de acordo com a especificidade de seus sujeitos, quais sejam; jovens, adultos e idosos. Conforme art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) é uma modalidade da Educação Básica “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). Ela representa uma oportunidade única para esses sujeitos que não as tiveram quando mais jovens, porque tiveram que deixar os estudos por motivos diversos, ou nunca tiveram acesso a ela, não podendo dessa forma alfabetizar-se ou concluir a escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos é resultado de uma conquista histórica da sociedade brasileira. Suas raízes são estritamente ligadas ao problema do analfabetismo, fruto do período colonial em que o ensino se destinava cada vez mais às elites, especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses, excluindo-se as populações negras, indígenas e mestiços. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve em segundo plano para a sociedade brasileira. Para Ciavatta (2011):

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com população trabalhadora, relegada desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. (p. 35, 2011).

Neste cenário, entre os grupos sociais que encontram obstáculos para acessar a Educação podemos destacar os trabalhadores empobrecidos, mulheres, indígenas, negros, das periferias e dos campos, pessoas com deficiência, julgados e inferiorizados como sem direito a possuir direitos. Pois seus direitos à Educação foram historicamente mantidos à margem dos sistemas educacionais na idade própria.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, na Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua, em junho de 2019, a taxa de analfabetismo no Brasil. Foi divulgado que o Brasil possui pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas, ou seja, uma taxa de (6,8%) de pessoas que não sabem ler ou escrever. Já as pessoas analfabetas de 60 anos ou mais em 2018, eram quase 6 milhões, somando uma taxa de analfabetismo de (18,6%). Assim, o total de analfabetos apresenta também uma relação direta com a idade, em que os mais velhos apresentam um percentual maior de analfabetismo de que os mais novos. No mesmo ano, a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, foi de (6,6%) enquanto que a dos homens foi de (7,0%). Em relação as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa das mulheres de (19,1%) mais uma vez superou a dos homens, que foi de (18,0%). O que demonstra que o acesso à Educação acontece de forma desigual para homens e mulheres.

Com relação à localização geográfica, o maior índice de analfabetismo é nas áreas rurais. As regiões Nordeste com uma taxa de (8,0%) e Norte (13,9%) entre as pessoas de 15 anos ou mais apresentaram os índices mais elevados. Na análise por cor ou raça, é importante destacar a extensão da diferença entre pessoas brancas e pretas, ou pardas. Os negros e pardos autodeclarados apresentaram uma taxa de (9,1%), um maior índice que os autodeclarados brancos que somam uma taxa de (3,9%) entre pessoas de 15 anos ou mais. Entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca, em 2018, era de (10,3%) e, entre as pessoas pretas ou pardas essa taxa era de (27,5%).

Desse modo, podemos constatar que a desigualdade social dos cidadãos brasileiros não é apenas marcada pela renda, mas, também, pela cor, gênero, região

e educação. E a condição dessa população se expressa em baixa qualidade de vida, pois o analfabeto, ou o excluído da escolaridade básica é alvo de uma série de privações que acontecem desde o trabalho até a situação da vida cotidiana.

Entre os problemas no processo de alfabetização destaca-se também o papel da escola, que apesar dos avanços com relação à oferta de vagas, não possui os meios suficientes para assegurar a permanência desses alunos na escola, como por exemplo, a falta de infraestrutura, falta de merenda, livros, acesso à internet, quadras de esporte, etc. Ou seja, as escolas públicas que permanecem em situações mais precárias encontram dificuldades para oportunizar a esses alunos uma Educação de qualidade. Também se faz necessária a qualificação da aprendizagem do ensino oferecido nas escolas, juntamente com a questão dos cursos de formação de professores.

Os adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA ainda são vítimas de inúmeras injustiças sociais, mas na maioria das vezes, os discursos oficiais veem essa modalidade apenas como percursos escolares incompletos, como algo compensatório aos estudos interrompidos. Pois, para Lima e Silveira “ainda ocorrem com frequência a adoção de modelos bancários, obsoletos e retrógrados, avessos aos direitos humanos como grande tema gerador das matrizes curriculares” (2016, p. 49). Os estudantes da EJA geralmente são julgados e culpados por seus percursos escolares incompletos. Não reconhecem “as crianças, adolescentes, jovens e adultos reprovados, segregados como injustiçados sociais e escolares. Injustiçados nas escolas sem atestado de escolarização, logo, sem direito a trabalho, precondição para uma vida justa (ARROYO, 2017, p. 97)”.

É imprescindível que se reconheça que a falta de escolarização e as variadas reprovações nos sistemas escolares são parte das nossas estruturas sociais, as mesmas que mantêm os indivíduos da EJA às margens dos direitos mais básicos. Os jovens, adultos e idosos não abandonaram sem explicações a escola, estes, na maioria das vezes repetem as longas trajetórias de negação de direitos, as mesmas de seus antepassados. Logo, o que se coloca não são as injustiças sociais que assolam a população mais empobrecida, mas, a sua culpabilização pela não escolarização.

Dessa forma, apesar das políticas educacionais existentes, ainda se observam violações de direitos no âmbito educacional, entre eles a negação do próprio direito à

Educação. Isto posto, pensar sobre Direitos Humanos na EJA, atualmente, implica refletir sobre sua efetivação nos espaços escolares e da sociedade, uma vez que, “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência, participação com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos” (EYNG, 2013, p. 31).

3.1 A Educação como um Direito Humano Fundamental

Os Direitos Humanos constituem uma expressão moderna, todavia sua cultura possui raízes que vão além da modernidade. É fato que devemos considerar as Declarações Inglesas, Americanas, Francesas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, como marcos, mas é importante lembrar que os Direitos Humanos são conquistas históricas da humanidade que emergiram gradualmente da história e das lutas, guerras, revoluções sociais e políticas, travadas pela sua emancipação, mas que ainda conclamam uma luta contínua para estabelecê-los na consciência dos indivíduos (BOBBIO, 2004; TOSI, 2018; TOSI, 2019).

Neste sentido, os Direitos Humanos mudaram e ainda podem mudar ao longo do tempo, e igualmente ter o seu escopo ampliado em virtude de novas descobertas, novas necessidades. Conforme os inscitos de Benevides (2007), recorreremos à definição dos Direitos Humanos como:

Direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc.), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (2007, p. 336-337).

Isso significa dizer que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser reconhecido como portador de direitos, como sujeito de direitos. Ainda de acordo com a autora, os Direitos Humanos são “*naturais, universais, históricos, indivisíveis e irreversíveis*”. E que a defesa, proteção e promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais são primordiais para que uma sociedade possa ser identificada como democrática.

Logo após as terríveis experiências de duas guerras mundiais que trouxeram sofrimentos indivisíveis a humanidade em 1914-1918 e 1939-1945, que tinham como regimes o nazismo, o fascismo e o stalinismo e do desastre causado pelo lançamento da bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki em 1945 pelos Estados Unidos como consequência da guerra, os líderes das potências vencedoras, Estados Unidos, União Soviética, Inglaterra, França e China, criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas), a fim de tentar evitar uma terceira guerra mundial, como também para promoção da paz entre as nações. Para tanto, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 10 de dezembro de 1948, na França, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. De acordo com Paiva (2009, p. 16), “quarenta e oito estados-membros votaram a favor da Declaração, nenhum votou contra e houve oito abstenções”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos possui um preâmbulo e 30 artigos, que enumerados apresentam os direitos humanos, que são pertencentes a todos os homens e mulheres, de todo o mundo, sem qualquer distinção. Em seu Artigo primeiro a Declaração traz a seguinte afirmação: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Nesse sentido, o direito a liberdade e a igualdade são direitos inalienáveis, e por serem homens e mulheres seres racionais, são titulares dos direitos indispensáveis à dignidade humana, sejam esses, direitos civis, econômicos, políticos, sociais, culturais, ambientais, etc.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas (ONU) em 1948 institucionalizou uma série de garantias universais, visando a proteção à dignidade da pessoa humana, através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. O reconhecimento e adesão aos Direitos Humanos dos Estados aos Acordos e Declarações Internacionais é um grandioso avanço da humanidade, porém a lei normatizada não garante por si só, os direitos. Conforme o pensamento de Pinto (2018):

[...] esse reconhecimento institucional, como pode ser observado em todo o mundo, em diferentes graus, não é garantia de efetivação desses direitos, o que evidencia que a institucionalização ou regulamentação institucional é apenas um momento de um processo dialético de lutas pelos DH (2018, p. 217- 218).

De encontro com o pensamento de autor anteriormente citado, Tosi (2018), nos diz que o problema dos Direitos Humanos se desloca do campo teórico para o prático,

uma vez que “a questão é como colocar em prática e efetivar os DH para que não permaneçam algo abstrato, como ideal, um dever ser ou uma retórica vazia” (2018, p. 45). Sobre este assunto estamos de acordo com o que Bobbio (2004) afirma:

Afirmar, no início, que o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. Falei até agora somente das várias enunciações, mais ou menos articuladas. O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos (2004, p 38-39).

Nesta perspectiva, faz-se necessário um novo olhar sobre os Direitos Humanos, como também, o estabelecimento de uma cultura em Direitos Humanos que supere a visão instrumental e liberal, que priorizam os direitos civis e políticos, em detrimento dos demais direitos.

Para a constituição de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social, faz-se necessário primeiramente que os Direitos Humanos sejam compreendidos e reconhecidos. De acordo com Dias (2007) “a promoção dos direitos humanos requer-espacialmente num país como o nosso – consciência clara sobre o papel da educação para construção da cidadania baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social” (2007, p. 345).

É fundamental que o processo de conscientização em torno dos Direitos Humanos possibilite o fortalecimento e empoderamento dos sujeitos envolvidos. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos traz suas expectativas nesse instrumento, que é a Educação, quando coloca como objetivo que “cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente a Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressistas”. Nesse contexto de proteção à dignidade da pessoa humana, bem como aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais é que se situa o nosso tema, o Direito à Educação para pessoas jovens e adultas.

No âmbito internacional destacamos duas referências que atestam o Direito à Educação para todos (as). A primeira diz respeito a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, no contexto da Revolução Francesa do século XVIII, e assegura no Art. XXII que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder

o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Logo, após dois séculos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, reafirma no seu artigo 26 o Direito à Educação como Direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, p.14, 2009).

No âmbito nacional destacamos que a Constituição Imperial brasileira de 1824, e a Republicana de 1891, afirmam o Direito de todos à Educação. Com a Constituição Federal de 1934 a ideia de Educação como Direito ganha certa visibilidade no cenário brasileiro. Porém, a Educação concebida como Direito de todos, e dever do Estado só ganha efetividade com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), dela decorrente que “consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito” (DIAS, 2007, p.447).

A promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 marcou o processo de redemocratização do país após o Período de Ditadura civil-militar, entre os anos de 1964 a 1985 e possibilitou discussões nacionais sobre o tema de Direitos Humanos que culminaram na aprovação de políticas que definem a inclusão dos Direitos Humanos no currículo escolar. Em especial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em relação a nossa Carta Magna de 1988 é perceptível a ênfase aos Direitos Humanos como também a obrigação do Estado na garantia do direito à educação gratuita e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 trata do assunto no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I, no artigo 205º: “A educação, direito de todos e

dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, p. 123, 2016).

Conforme podemos anunciar anteriormente, apesar do Direito à Educação estar presente como uma norma a ser cumprida, a Universalização da Educação Básica no Brasil ainda se constitui como um desafio, pois ainda é necessário um forte investimento em termos de políticas públicas educacionais, principalmente quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos.

Em conformidade com Gadotti, (2013) o Direito à Educação não pode ser limitado às crianças e jovens. Pois “devemos falar também de um direito associado - o *direito à educação permanente*-, em condições de equidade e igualdade para todas e todos” (GADOTTI, 2013, p. 22). Ainda segundo o autor, esse direito deve ser garantido pelo Estado, com prioridade aos grupos sociais mais vulneráveis. Aí devem ser incluídas as pessoas analfabetas, pois o analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. A alfabetização é um direito incontestável, pois a leitura e a escrita representam a base para a aprendizagem, e sem estes saberes os indivíduos não podem ter as mesmas oportunidades, fazendo com que por vezes esses não exerçam sua cidadania por meio da participação política na sociedade.

A Educação também é fundamentalmente um poder. Para Pinto (2010, p.74) “se queremos que em nossa sociedade a ida a escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder”. E qual seria esse poder? Chega a ser fácil falar que é um dever dos pais mandar suas crianças para a escola, sem considerar quais as condições de subsistência em que vivem essas famílias. Nesse caso, o dever de ir à escola, se torna um poder, e esse poder se decide através da condição social, da necessidade de trabalho para subsistência do indivíduo, e/ou da família, de poder mandá-los ou não para a escola.

Conforme Monteiro (1999), Lima e Silveira (2016), o Direito à Educação é um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade, pois é tanto um direito como uma condição para o alcance realização dos outros direitos. Toda pessoa tem direito a uma educação que a prepare para sobreviver de forma digna, e que assim possa melhorar sua condição de vida em sociedade. Para Gadotti (2013, p. 23) “o direito a educação é direito social e humano indissociável dos demais direitos. O Direito à Educação não

pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os Direitos Humanos são interdependentes. Não podemos defender o Direito à Educação sem associá-lo aos outros direitos”. Portanto, a luta pelo Direito à Educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer a Educação de Jovens e Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, como também formação específica e continuada para os profissionais que atuam na modalidade.

A consolidação do Direito à Educação com relação à concepção de Direitos Humanos compreende a Educação como requisito essencial para o conhecimento, difusão e defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros. E mais, “educar em direitos humanos é fundamental porque é tanto uma garantia de que o direito à educação se materialize, quanto salvaguarda que, por meio desse direito, seja aperfeiçoada e protegida a democracia do país” (LIMA e SIVEIRA, 2016, p.49).

Desse modo, ao refletirmos sobre os Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, logo pensamos na violação do Direito à Educação que este público já sofreu, ou até mesmo continua sofrendo, tendo em vista os grandes desafios que a modalidade atualmente ainda enfrenta, em termos de políticas públicas, que ainda são insuficientes.

3.2 Breve Histórico das Políticas Educacionais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Antes de adentrar nas políticas públicas referentes a Educação de Jovens e Adultos, torna-se prudente uma breve consideração a respeito das políticas públicas. Embora existam algumas divergências e polêmicas quanto a conceituação do que sejam políticas públicas, neste tópico procuramos trazer a partir de alguns autores, um breve apanhado sobre sua definição. A melhor forma de compreendermos sua definição é partirmos do que cada palavra significa. Neste sentido, política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que significa a participação dos sujeitos que são livres na tomada de decisões sobre determinadas situações. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo. Desta forma, as duas palavras tem como significado a participação do povo dentro de uma determinada decisão, ou situação que requer uma resolução.

Ainda quando a conceituação da palavra política, uma definição simples para tal é apresentada por Schmitter (1984, p. 34, apud RUA, 2014, p. 15) quando diz que “[...] política é a solução pacífica para conflitos”. Para Rua (2014) o conceito de política apresentado anteriormente apresenta-se ainda de forma ampla, e é possível delimitá-lo mais, assim, a referida autora estabelece que a “política consiste em um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (2014, p.15)”.

Quanto a definição do conceito de políticas públicas, de acordo com Rodrigues (2010) as políticas públicas são ações de governo, por isso, elas possuem a autoridade soberana do poder público. Que dizem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 52-53).

Azevedo (2003) desenvolveu uma definição com caráter mais didático, entendendo que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões (2003, p. 38)”. Dessa maneira, quando um governo não faz nada em relação a alguma problemática emergente isso também é uma política pública, porque envolveu uma decisão.

Em conformidade com Rua (2014) as políticas públicas (*policy*) resultam, portanto, da atividade política (*politics*), que envolvem um conjunto de decisões e ações destinadas à atribuição indispensável de valores que compreendam bens públicos. Neste sentido, faz -se necessário distinguir entre a política pública e decisão política. Segundo Rua (2014):

Política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Decisão política corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando- em maior ou menor grau- uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis (2014, p. 17).

Destarte, ainda que de maneira simples, as políticas públicas são as tomadas de decisões em prol de uma determinada situação. Acontecem através de um processo que demanda uma série de etapas a serem seguidas, tendo por objetivo resolver um problema público. Quanto à dimensão pública de uma política, ainda de acordo com a autora acima citada, essa se faz pelo seu caráter jurídico e também

porque “são decisões tomadas por agentes governamentais, com base no poder imperativo do Estado.”

Quanto as políticas públicas educacionais, essas fazem parte do grupo de políticas públicas do país. São programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática as medidas e as decisões tomadas em relação ao ensino e a educação. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Normalmente, as políticas educacionais têm origem nas leis votadas pelo poder Legislativo nas esferas Federal, Estadual e Municipal, todavia, membros do poder Executivo também possam propor medidas que possam fazer melhorias na área da Educação.

As políticas públicas educacionais devem promover os meios de garantir os direitos de cidadania a todo cidadão brasileiro. Através do Direito Universal à Educação de qualidade, que demanda acesso à Educação em seu estado e município. As políticas públicas educacionais além de procurar garantir a Educação para todos, devem desempenhar a função de fazer a avaliação da qualidade na educação, como também de ajudar na melhoria da qualidade do ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras na área da educação. Ele determina diretrizes metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. As 20 metas do PNE enfocam a garantia do Direito à Educação com qualidade, que assegure o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação. Assim, suas 20 metas possuem a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o Direito à Educação em sua totalidade, já posto na nossa Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entre as 20 metas do PNE, a de número 9 tem a pretensão de “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para (93,5%) (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em (50%) (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Todavia, como já citado anteriormente neste trabalho, de acordo com última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE, o Brasil apresentou em 2018 uma taxa de analfabetismo de (6,8%) entre

peessoas de 15 anos ou mais de idade. Em 2017 a taxa era de (6,9%), ou seja, houve uma queda de 0.1 pontos percentuais (p.p.), o que corresponde a uma redução de aproximadamente 121 mil analfabetos entre os dois anos. Porém, o fato é que o país reduziu o analfabetismo, mas não na velocidade esperada, definida com base no PNE. Pois, nos dias atuais ainda não alcançou a meta estipulada para 2015, que era baixar o índice para (6,5%), a fim de erradicar o analfabetismo até o final da sua vigência em 2024.

Quanto ao segundo objetivo da meta 9, trata-se da redução em (50%) da taxa de analfabetismo funcional, através da redução em (13,5%) da porcentagem de pessoas com mais de 15 anos que sejam analfabetas funcionais. Contudo, de acordo com o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018, três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no país, (29%) do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas, ainda são consideradas analfabetas funcionais.

Dessa maneira, muitos obstáculos ainda se fazem presentes para que as metas estabelecidas no PNE sejam cumpridas. O acesso a uma educação de qualidade como Direito Humano fundamental e social para o desenvolvimento da cidadania e consequentemente ampliação da democracia se apresenta ainda como um desafio no Brasil. Porque a concretização do Direito à Educação perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que nelas encontrem condições de permanência para concluir suas etapas de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do Direito à Educação requer que ela seja dotada de qualidade.

A primeira Constituição brasileira, de 1824, afirmava a garantia da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas durante todo o Período Imperial, essa lei esteve praticamente ausente. Era uma educação ainda pouco organizada, sem um direcionamento pedagógico específico para o público, como também uma população marcada pelo alto nível analfabetismo. Conforme Haddad e Di Pierro:

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (2000, p. 109).

Neste sentido, percebemos que embora a Educação para “todos os cidadãos” tenha sido manifestada, no campo educacional, pouco foi realizado de fato. A

Educação no referido período não atingia a maioria da população, pois ficou centralizada nas mãos das províncias, como também possibilitou apenas as camadas da população menos empobrecida alcançá-la.

Com a Constituição de 1891, considerada um marco da Primeira República, a responsabilidade pública pelo Ensino Básico foi descentralizada das províncias e municípios. Desse modo, as províncias e municípios ficaram encarregados de oferecer o Ensino Básico, enquanto caberia a União a responsabilidade maior com o Ensino Secundário e Superior.

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 109).

Dessa forma, ao delegar às províncias e municípios a responsabilidade pelo ensino elementar, em um momento em que estas sofriam com a falta de recursos financeiros, é mais uma vez, garantir a formação das elites, enquanto as camadas sociais empobrecidas ficam em segundo plano.

Apesar do já demonstrado descomprometimento da União com o ensino elementar, durante a Primeira República, ocorreram diversas reformas educacionais, que demonstravam certa preocupação quanto à normatização e ao estado precário que o ensino se encontrava, porém não obtiveram efeito prático.

É importante salientar que existia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, mas esta estava diretamente ligada a instrução das crianças. Somente na década de 1940 é que surge um pensamento pedagógico mais específico em direção Educação de Jovens e Adultos. Todavia, já nos anos de 1920 “o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 110). Dessa maneira, a discussão sobre a escolarização desse público ofereceu o surgimento de campanhas e programas promovidos por associações de intelectuais, e também por alguns estados e municípios. A exemplo da Liga do Analfabetismo, no estado do Rio de Janeiro, criada em 1915.

Foi com a Revolução de 1930 e suas mudanças políticas e econômicas e através do Processo de Industrialização do Brasil, que a Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar seu espaço na história da Educação do Brasil. A partir da Constituição de 1934 que propôs um Plano Nacional de Educação (PNE) de responsabilidade da União, ocorreu uma sistematização da educação que se estendia à Educação de Adultos. Porém, foi no final dos anos de 1940 que a Educação passa a ser considerada como um problema nacional para o desenvolvimento do país, devido ao alto índice de analfabetismo existente. Em que as dificuldades econômicas do país passaram a ser diretamente relacionadas a falta de escolarização da população brasileira. A Educação de Jovens e Adultos passa a ser compreendida como um fator importante de mudança social, a partir das ideias do nacional-desenvolvimentismo.

Neste ínterim, as políticas em direção à Educação de Adultos estavam voltadas apenas para o ensino do ato compensatório de ler e escrever, para que fossem supridas as necessidades de ordem política e econômicas que imperavam no país, sem nenhuma intenção de estimular o pensamento crítico dos alunos.

De acordo com Filho (1945 apud FAVÉRO; FREITAS, 2011), em meados de 1945-1962, surge a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES). Em que as aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e fortemente influenciada pelo conceito de Educação de Base da Unesco. A CEAA foi reforçada a partir de 1950 pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que também partia do conceito de Educação de Base. E foi nesse mesmo período que o Governo Federal incentivou a criação em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, visando à formação profissional.

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, que contou com a participação de Paulo Freire, representou um verdadeiro avanço para a Educação de Adultos, pois é perceptível uma preocupação dos educadores em direção a definição das características específicas para o público, renovação do pensamento pedagógico, como também a necessidade de um espaço próprio para a então hoje modalidade de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1960, o Brasil vivenciou um processo de amadurecimento do processo democrático, e o surgimento de várias experiências inovadoras na cultura e educação. Como por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e aprovação do Plano de Educação, ainda com enfraquecidas campanhas nacionais, criou-se condições para novas experiências de educação, e redefiniram o conceito das campanhas anteriores, de apenas ler, escrever e contar.

Nesse contexto, destaco algumas dessas experiências de cultura e educação como: O Movimento de Cultura Popular- MCP (1960 - 1964), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era prefeito da capital, sendo depois governador do Estado. A Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961 - 1964), criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na prefeitura municipal e Moacyr de Góes na secretaria de Educação. O Movimento de Educação de Base - MEB (1961 - até hoje), criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio da Presidência da República. O Centro Popular de Cultura - CPC (1961 - 1964), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pela UNE volantes, em 1962 e 1963. A Campanha de Educação Popular na Paraíba - CEPLAR (1962 - 1964), criada por profissionais recém-formados, oriundos da JUC - Juventude Universitária Católica e por estudantes. De acordo com Fávero (2013) a CEPLAR foi “um caso exemplar”:

“Foi um dos “laboratórios” na definição do Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, trabalhando com grupos de domésticas e operários em João Pessoa, mas alcançou outra dimensão, expressamente política, quando passou a instrumentalizar os quadros das “ligas camponesas” com a alfabetização conscientizadora (2013, p. 52).

Além, do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, a partir da experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, no ano de 1963, que alfabetizou 300 pessoas em (40) horas. Uma alfabetização feita na perspectiva da conscientização, que pela rapidez com que se conseguia alfabetizar impulsionou experiências semelhantes em vários estados, dando origem ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), proposto pelo MEC em fins de 1963, que visava alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. O PNA teve início no Estado do Rio de Janeiro, mas foi interrompido logo após o golpe civil-militar de 1964.

Dentre essas campanhas e movimentos de educação e cultura inovadoras destacamos a educação popular como parte importante dessas experiências que buscavam uma educação conscientizadora. Como já citamos, nos primeiros anos da década de 1960, Paulo Freire e uma equipe de educadores de Pernambuco iniciaram uma experiência de alfabetização inovadora, que mais tarde traria os fundamentos de teoria e prática ao que, depois, veio a se chamar educação popular.

Para Carrillo (2013, apud Brandão, 2006), a expressão educação popular assinala três sentidos; o primeiro como processo de reprodução do saber das comunidades populares, o segundo como democratização do saber escolar, o terceiro como “trabalho de libertação através da educação”. É uma concepção pedagógica e prática educativa emancipadora. E está presente em diversos lugares sociais coletivos: organizações de base, movimentos sociais, organizações civis, experiências escolares e culturais, etc. Sobre o surgimento da educação popular no Brasil, Brandão (2009) discorre:

Uma primeira experiência de educação com as classes populares (com essa concepção), a que se deu sucessivamente o nome de *educação de base*, *educação libertadora* e, mais tarde, *educação popular*, surgiu no Brasil no começo da década de 1960, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surgiu como um *movimento de educadores*, que trouxeram, para o seu âmbito de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente (2009, p. 27- 28)

A educação popular surge a partir da crítica ao então modelo de educação vigente de educação de adultos e tem sua fundação através dos “movimentos e centros de cultura popular como: *movimentos de cultura popular*, *centros populares de cultura*, *movimentos de educação de base*, *ação popular*”.

De acordo com Carrillo (2013) os sujeitos da educação popular continuam sendo “categorias sociais e atores emergentes subalternos: camponeses, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, indígenas, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares; nas experiências ligadas à incidência em políticas públicas ou em projetos de participação local também se trabalha com atores

institucionais, como, por exemplo, tomadores de decisões políticas e funcionários públicos”.

Paiva (1997) conceitua a educação popular como toda aquela que se destina às classes populares; inclusive a educação formal, aquela que é organizada pelo estado. Dessa maneira, seria então aquela educação oferecida à toda população, aberta a todas as camadas sociais, gratuita e universal. No entanto, Brandão (2009, p.27) afirma que existe diferença entre a educação popular e outras concepções de educação, e que essa “está na origem de poder e no projeto político, que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares, e no modo como o educador pensa a si mesmo e o projeto de educação”. A educação popular em uma perspectiva freireana exige que os processos de alfabetização sejam mais que mera codificação e decodificação mecânica de palavras e textos e, em contrapartida, que contribuam para que os educandos compreendam seu ser e estar no mundo, sua leitura de mundo e da palavra.

É importante ressaltar que essa proposta de educação é chamada de popular “não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe (BRANDÃO, 2009, p. 32)”, e que essa concepção de educação seria o instrumento para instauração de uma nova hegemonia.

A educação popular é construída através do exercício constante de uma educação problematizadora, da dialogicidade como metodologia da ação educativa, do vínculo da prática pedagógica com o cotidiano dos educandos e da relação educando e educador de forma democrática e solidária. Como a finalidade da educação é criar as condições necessárias para a formação do sujeito, ela deve através da escola e do educador, quebrar os paradigmas tradicionais existentes, pensar novas práticas pedagógicas para todas as modalidades de ensino, independentemente de classes sociais.

Brandão, na obra “O que é o método Paulo Freire”, descreve que esse método tem em suas bases o diálogo. Paulo Freire pensou em um método em que o alfabetizador não se utilizasse de seu material pronto, como cadernos, cartilhas, entre outros; mas, que a educação tivesse como base a construção do diálogo entre o

educador e o educando. Ainda segundo Brandão, a educação baseia-se em trocas de saberes; ela é uma ação coletiva e solidária, que deve partir não somente de um sujeito, mas da coletividade. Também afirma que essa prática dialogal deve se estender entre pessoas de programas de alfabetização e pessoas da comunidade. Dessa forma, entendemos a educação popular como uma concepção e prática educativa de educação que busca valorizar os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes, da conscientização, da libertação, de uma nova realidade social, cultural e econômica.

Segundo Fávero e Freitas (2011) essas campanhas e movimentos dão um enorme salto, muito diferente das anteriores, pois havia um compromisso assumido em favor das classes populares, uma orientação social, crítica e política. Todavia, chegado o golpe civil-militar de 1964, esses movimentos e campanhas em favor das classes populares foram brutalmente suprimidos. Ficando apenas o Movimento de Educação de Base, que era realizado pela igreja católica. Sobre esse período no Brasil, Paiva (2009) escreve:

A educação popular é minada pela desconfiança e pelas práticas da repressão, que prendem e isolam, até o exílio, muitas lideranças. Mas o analfabetismo resiste e expõe as feridas abertas de um país cujo projeto de desenvolvimento implica a escolarização das massas (2009, p.12).

Da década de 60 a 70 do século XX, as campanhas tomaram como base uma ideologia de educação voltada ao tecnicismo, voltada para formação profissional das massas. Nesse contexto o Ensino Supletivo foi sistematizado, e criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinham como finalidade escolarizar as pessoas que se encontravam fora da idade escolar, na perspectiva de acabar com o analfabetismo.

Com a volta da democracia o MOBRAL acaba, sendo substituído pela Fundação Educar, que não atuou diretamente na promoção de programas para EJA, mas apenas na captação de recursos.

O período de redemocratização em 1985, caracterizado pela democratização das relações sociais e institucionais, e pela expansão dos direitos sociais, foi o mais importante marco institucional para a Educação de Jovens e Adultos nesse momento, com a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado na Constituição de 1988. A Constituição trata do assunto no - art. 208 que estabelece “O dever do Estado com a educação

será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2016).

Em 1987-1990, já encontramos várias mudanças relacionadas a Educação de Jovens e Adultos. Destaco o Movimento de Alfabetização (MOVA), surgido na cidade de São Paulo no governo de Luíza Erundina, na Gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação. Esse movimento tinha o objetivo de combater o analfabetismo e possibilitar acesso à educação, atendendo as necessidades dos jovens e adultos, todavia não conseguiu espaço no Ministério da Educação. Em 1997 criou-se o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), depois denominado de AFASOL. Retomando as propostas das campanhas anteriores, envolvendo parcerias com o empresariado.

Em 1990 no Brasil aconteceram mudanças expressivas nas áreas econômica, social e política. À vista disso, a educação também passa por modificações. E em meio a essas mudanças no cenário brasileiro o Governo assume o compromisso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de “ampliar a educação básica para que possa atingir, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar, além de oferecer oportunidades de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos (BRASIL, 1993) (ENS; RIBAS, 2012 p.05)”.

Ainda de acordo com os autores citados acima, devido à falta de recursos financeiros para manter os projetos educacionais da época que já existiam e outros que estavam em processo de nascimento, a EJA passa por um momento de crise.

Os anos de 1990 foram importantes para a Educação brasileira devido a Reforma política educacional iniciada durante o governo (1995-2002) de Fernando Henrique Cardoso, da qual houve a criação e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96). Com base nos estudos de Silveira (2000), Couto e Fonseca (2008), e Neves (2000), o objetivo da reforma era adequar o sistema educacional às exigências do contexto político, econômico, cultural, e interesses dos grupos sociais dominantes da época, ou seja, aos ditames do capitalismo. De acordo com Silveira (2000), no Brasil, o ideário neoliberal de Educação já vem sendo implementado desde os anos de 1970, em que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) já vinha atuando, mas a sua atuação se amplia claramente na década de 90 do século XX. Para Neves (200):

Não se trata de uma política formulada por educadores e/ou

setores/movimentos educacionais da população, para atender a reais necessidades educacionais da população, mas de uma política que, obedecendo a imperativos da chamada “globalização”, pretende emparelhar o Brasil, no campo educacional, aos parâmetros internacionais, que orientados pela mesma lógica da globalização, podem ser definidos como expressão do neoliberalismo. (2000, p. 41)

Assim sendo, é importante destacar que a nova LDB não se originou de um debate nacional, mais de interesses de grupos dominantes da época, visando uma educação voltada para as exigências do Neoliberalismo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro, e a EJA é colocada como uma modalidade de ensino, desaparecendo a função de suplência. Com a nova LDBEN n. 9394/96, a idade mínima para que os candidatos se submetam aos exames supletivos passa de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos.

No que dispõe o artigo 4º da LDBEN, é atribuído ao Estado a responsabilidade de viabilizar “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, p. 10, 2017). Já o artigo 22º vem tratar das finalidades da Educação Básica: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, p.17, 2017). Dessa maneira a LDBEN vem reafirmar não somente a obrigatoriedade do ensino e o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, mas, sobretudo, oportunizar a escolarização de um público ainda excluído dos bancos escolares, considerando suas particularidades, seus interesses e condições de vida e trabalho, atendendo dessa forma a realização de um Direito Humano.

O artigo 37º reafirma o direito, dos jovens e adultos trabalhadores, ao Ensino Básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos, como também, atribui ao poder público a responsabilidade de viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

§ 1º 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, p. 30-31, 2017).

É necessário salientar que uma importante modificação promovida pela nova LDBEN foi a eliminação da distinção entre os sistemas de ensino regular e supletivo. A nova lei proporcionou a integração da Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum, o que demonstrou uma inovação na legislação em detrimento das anteriores.

Em 10 de maio do ano de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CBE N° 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Como já mencionado o Parecer revela uma grande conquista para a modalidade, da qual merecemos destacar o que o documento nos diz sobre as funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora ou Permanente, da Educação de Jovens e Adultos.

Como diz o Parecer CNE/CBE N° 11/2000, “a função reparadora, significa não só a entrada no circuito de direitos civis pela restauração de direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Ou seja, o reconhecimento do Direito à Educação que foi negado evidentemente na história brasileira para estes indivíduos, assegurar a igualdade entre todas as pessoas. No que dispõe o documento sobre a função equalizadora esta:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarregados, a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja repetência ou seja evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).

Desta maneira, ela se apresenta como uma igualdade de oportunidades para todos em relação ao acesso à educação. No que se refere a função qualificadora, o documento coloca sua articulação com a função reparadora, identificando como uma demanda de sujeitos que não puderam se escolarizar na chamada “idade certa”, tendo a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos. A igualdade assim colocada é

a de oportunidade, que vai propiciar a estes sujeitos o retorno à escolarização e a garantia do Direito à Educação. A função qualificadora vai na perspectiva de uma educação permanente, que propicie a atualização e desenvolvimento de conhecimentos por toda vida, independentemente de idades.

Conforme o Parecer CNE/CBE N° 11/2000 “a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. E mais, faz-se pertinente que esse modelo pedagógico valorize as experiências sociais, culturais, e profissionais desses sujeitos.

No ano de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC institucionalizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), direcionados aos Estados e Municípios com elevados índices de analfabetismo, de jovens acima de 15 anos. Tinha como objetivo erradicar o analfabetismo de todo o território nacional. Mas, mesmo com o destaque que o presidente trouxe para a EJA, e a ampliação de programas, como o PROJOVEM e o PROEJA, hoje se faz necessário uma gama de ações a serem tomadas e repensadas, pois apesar dos avanços nesse período, as políticas voltadas para a EJA são bastante limitadas em sua efetivação.

A modalidade ainda é objeto de vários problemas, dos quais, a formação de professores é um deles. Na maioria das vezes o professor não está preparado para assumir uma sala de Jovens e Adultos. Segundo Filho (1945 apud FÁVERO; FREITAS, 2011), quem assume a responsabilidade de educar necessitará de ordem e método, e ainda conhecer mesmo adultos ou crianças, os processos de aprendizagem e princípios da didática, pois muitas vezes os próprios professores utilizam na EJA métodos de aprendizagem voltados para crianças, que acabam infantilizando os alunos da Educação de Jovens e Adultos, não valorizando a capacidade do educando e nem seus conhecimentos e experiências vividas.

De acordo com o que foi escrito acima, acreditamos que há oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos no país, como também há uma falta de planejamento sobre como essa oferta é administrada. É notório que a Educação de Jovens e Adultos ganhou mais visibilidade e uma certa ampliação de campanhas ao longo dos anos, mas ainda persistem alguns desafios para sua efetivação.

2.3 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos

No plano internacional, o direito à Educação de Jovens e Adultos se inicia a partir da Conferência Internacional de Educação de Adultos, também conhecida como (Confintea), que é realizada periodicamente, desde de 1949, pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). É importante salientar que tomamos a I Confintea como corte temporal e também histórico referente às lutas pelo direito à Educação de Jovens e Adultos, mas a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada no ano anterior (1948), representou um marco relevante para a temática do direito à educação para todos. Como já mencionamos, a Declaração trata do assunto especificamente no seu artigo 26, que entre outras recomendações afirma que “todo ser humano tem direito à instrução”. A Confintea tem por objetivo debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a modalidade, e traçar as principais diretrizes que orientarão neste campo.

A I Confintea, ocorreu de 19 a 25 de junho de 1949, em Elsiøne na Dinamarca. Logo após a Segunda Guerra Mundial, surgiu nessa época uma preocupação com a Educação de Adultos. Ainda sobre os efeitos da barbárie da guerra, fazia-se necessária uma educação que contribuísse com o respeito aos direitos humanos e com a construção da paz. A Conferência é convocada pela Unesco, que tinha por finalidade fazer um balanço nesse setor, como também estabelecer programas e metas para este público. A Conferência, com o título “Educação de Adultos” foi precedida por um encontro de consulta em Paris. O tema era: Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para o desenvolver da Educação de Adultos. Os participantes foram 106 delegações, 21 organizações internacionais e 27 países.

Todavia, de acordo com Paiva (2009), os países convocados para a Conferência embora presentes, não pareceram assumir diretamente as responsabilidades e as metas com a Educação de Adultos. Ainda segundo a autora, “a perspectiva do direito não está presente no texto. Ressalta-se a necessidade de sustentar a educação dos adultos, todos novamente aprendizes, de um mundo que se modifica dramaticamente (PAIVA, 2009, p. 19)”.

A II Confintea foi realizada de 21 a 31 de agosto em 1960, em Montreal, Canadá. Dentre outros temas conexos discutidos destacam-se o papel e o conteúdo

da educação de adultos e a relação entre humanismo e técnica. Também se observa uma preocupação com a paz. Um dado importante presente na II Conferência que deve ser destacado, segundo Paiva (2009), é:

[...] a Conferência demarca, que a educação de adultos deve integrar o sistema educacional, não devendo existir como apêndice. Pelo reconhecimento da exigência crescente de educação, mesmo para os que foram à escola desde pequenos, a vinculação orgânica a um sistema implica beneficiá-lo com recursos adequados para tarefas necessárias, segundo características de cada país (PAIVA, 2009, p. 22).

A II Confintea também destaca a preocupação com a necessidade de se criar condições financeiras e administrativas para a educação de adultos. Além disso, faz uma reflexão entre a relação do nível de vida da população e a educação de adultos e de que era imprescindível assegurar condições mínimas de vida para as populações para que sejam colhidas consequências benéficas na educação. Da perspectiva do direito, a Conferência reconhecia que todo adulto, homem ou mulher tinham capacidades para a educação geral e profissional. Destacou a necessidade de um Comitê permanente de educação de adultos. Também, “recomendava a inversão de fundos especiais na luta contra o analfabetismo, com um fundo adicional atribuído à eliminação do analfabetismo nos países que estivessem no caminho do desenvolvimento, e conquistado a independência recentemente” (PAIVA, 2009). Por fim, a Conferência contou com a participação de 47 Estados membros da Unesco, 2 Estados como observadores, 2 Estados associados, e 46 ONGs.

A III Conferência Internacional de Adultos foi realizada doze anos após a de Montreal, na cidade de Tóquio (Japão), de 25 de julho a 7 de agosto de 1972. Entre as principais temáticas discutidas estavam: educação e necessidades humanas, participação, utilização dos meios de informação, administração, organização, financiamento, cooperação internacional, etc. Em conclusão, as discussões na Conferência recomendavam que os governos colocassem a educação de adultos em primeiro plano, assim como a educação escolar; e que o número de investimentos deveriam ser aumentados; que em se tratando da educação de adultos deveria existir um sistema de *educação permanente*, sublinhando que a educação é um processo permanente em que adultos, crianças e adolescentes não se separam. De acordo com Paiva (2009) a Conferência encerrou-se com um conjunto de 33 recomendações, das quais a referida autora destacou algumas dessas:

[...] políticas nacionais de educação de adultos; metas da educação de adultos; educação extra-escolar para jovens; medidas em favor da educação dos trabalhadores; reconhecimento da educação de adultos como setor essencial do sistema de educação e reforço da ação da Unesco nesse domínio; ação internacional de luta contra o analfabetismo; educação de adultos nas pautas das conferências gerais da Unesco; campanhas de mobilização para eliminação do analfabetismo; e a ideia que retorna, sempre, às ações da Unesco, a educação de pais (2009, p. 30).

O relatório final da Confintea concluiu que a Educação de Adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento educacional, econômico, social e cultural, sendo parte integral do sistema educacional, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Participaram entre outros, organizações pertencentes às Nações Unidas e organizações internacionais.

No ano de 1976, quatro anos após a III Conferência Internacional de Adultos, aconteceu a Conferência Geral Unesco 19ª Reunião-Nairóbi (Quênia), de 26 a 30 de novembro. Nela, foi aprovado pelos estados-membros um conjunto de recomendações relacionadas ao desenvolvimento da educação de adultos. Entre outras questões relevantes que a Conferência trouxe, destacamos a recomendação da educação de adultos como parte integrante de um projeto global de *educação permanente*. No documento esse projeto global deveria reestruturar o sistema educativo e também desenvolver todas as formas possíveis de formação fora do sistema educativo. Com relação ao conceito de *educação permanente*, segundo Paiva (2009, p. 32) a *educação permanente*, não se limita ao período de educação formal, mas “deve abarcar todas as dimensões da vida, todas as áreas do saber e todos os conhecimentos práticos que possam ser adquiridos por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade.”

A IV Conferência Internacional de Adultos aconteceu em 1985, em Paris na França. O tema principal foi “aprender é a chave para o mundo”. A Conferência sublinha a vinculação entre *educação permanente* e desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico. Destacou a importância do direito de aprender como maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito aprender a ler e a escrever, questionar e analisar, imaginar, criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais, desenvolver competências individuais e coletivas, etc. Ressalta também que o direito de aprender é um direito humano fundamental e não pode ser visto apenas como instrumento econômico.

Outra Conferência de muita relevância para a Educação de Jovens e Adultos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9

de março de 1990. Participaram das discussões a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançado a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativas à educação básica e aos compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Em decorrência do compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como meta principal assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea.

A V Confinteia foi realizada em julho em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Teve como temática central: Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI, e outros como: aprendizagem como direito, ferramenta; prazer e responsabilidade compartilhada; aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; papel da alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças. Essa Conferência teve um marco diferencial em relação as outras reuniões já realizadas, que foi o protagonismo dado a sociedade civil, representada por organizações não-governamentais. A Conferência contou com a participação de 1.507 participantes; entre estes, ministros de estado, vice-ministros, representantes de 135 estados-membros da Unesco, representantes da sociedade civil, organizações não-governamentais, representantes de outros organismos da ONU, e representantes de fundações ou instituições ou especialistas convocados. Como fruto da Conferência, dois importantes documentos foram criados: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

A VI Confintea foi realizada em Belém, no Brasil, em 2009. É importante destacar que o Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma Confintea. O processo de preparação para a Conferência no Brasil se deu em meados de 2007. No Brasil houve reuniões preparatórias organizadas em todos os estados, tanto pelo governo, através da SECAD/MEC - que posteriormente se tornaria a SECADI, que foi dissolvida em 2019 pelo governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro - quanto pela sociedade civil através dos Fóruns de EJA (dos quais falaremos mais adiante), que congregam educadores/professores de EJA, alunos, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sociais e sindicais, além de muitos outros atores. É importante ressaltar que houve um movimento nacional de preparação, que desencadeou em um rico e democrático processo de discussão e construção dos documentos básicos do país. O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular promoveu: 33 encontros preparatórios à Confintea; destes, 27 encontros estaduais, 5 regionais, e um encontro nacional. Este último sediado em Brasília.

A VI Confintea realizada no Brasil retoma as metas do milênio sobre a educação de jovens e adultos e chama a atenção para o monitoramento necessário para garantir sua implementação. A Confintea teve como conclusão o documento denominado Marco da Ação de Belém, que em sua composição traz recomendações e considerações para uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. O documento apresenta-se como um norteador a ser seguido pelos países membros, para o aproveitamento do poder e do potencial para a aprendizagem na busca de um futuro viável para todos.

Os fóruns também desempenham um papel importante de resistência e luta na defesa do direito à educação para jovens, adultos, e idosos pobres que foram privados desse direito em algum momento da vida. São movimentos de resistência com base em iniciativas locais que articulam instituições, socializa iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações voltadas a EJA. Sendo assim, os fóruns instâncias independentes, de acordo com Paiva (2009):

[...] deve-se entender que os fóruns não têm “dono”, não são propriedade de nenhuma instituição, mas resulta dos esforços de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas (2009, p.216).

O 1º fórum foi criado no Rio de Janeiro, em 1996, como resultado da convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatória à V Conferência. Avançou desde 2005 em todo o território nacional, tanto por expressão em todos os estados e distrito federal, quanto pelos regionais. Mantém um vínculo anual através do Encontro Nacional de EJA (ENEJA). Que teve sua primeira edição em 1999, no estado do Rio de Janeiro.

Para Paiva os fóruns se apresentam como “estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas, pautados na articulação informal de entidades públicas, não governamentais educadores em geral” (2009, p.2015). Dessa forma, os fóruns são espaços de formação e de proteção ao direito à educação para os indivíduos da EJA.

Atualmente, o Brasil passou por uma série de mudanças no âmbito da educação que também refletiram sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, uma das primeiras medidas tomadas logo no início do novo mandato presidencial, do então presidente Jair Messias Bolsonaro, foi a dissolução da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão¹ (SECADI) por meio do Decreto Nº 9.765, de 2 de janeiro de 2019. A extinção do Órgão representou um grande retrocesso para a EJA, pois era na SECADI que até 2018 estava alocada a diretoria de políticas para a modalidade.

Após a dissolução da SECADI foram criadas duas novas secretarias; são essas: a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP). As atribuições da Educação de Jovens e

¹ A SECADI foi criada durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva pelo Decreto Nº 5.159/2004. A Secretária tinha a responsabilidade de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com vistas a promover políticas educacionais voltadas para a inclusão social através da promoção de programas, e ações para a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental, em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-raciais.

Adultos (EJA) passaram para à Secretaria de Educação Básica (SEB). No entanto, nos organogramas disponíveis no site do governo federal do Ministério da Educação (MEC), da SEB, e das recém-criadas secretarias, não há nenhuma diretoria, coordenação ou profissional específico dedicado à modalidade.

Em abril do presente ano, o presidente assinou o decreto N° 9.765 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que trata da Alfabetização de Jovens e Adultos, chamada de “Alfabetização Acima de Tudo”. No mês de agosto, o Ministério da Educação lançou o Caderno da PNA para aprofundar os termos que apareceram no decreto. De acordo com o Caderno da PNA (2019, p. 40), ela é “uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro”. Ainda segundo esse documento a Política Nacional de Alfabetização tem como objetivos “promover a cidadania por meio da alfabetização”, “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem”, e “contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE” (BRASIL, 2019, p. 39).

No que refere a Educação de Jovens e Adultos na nova política de alfabetização, pertencem ao público-alvo da PNA “os alunos da Educação de Jovens e Adultos”, todavia a prioridade é oferecida para a alfabetização das crianças da primeira infância, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e crianças das modalidades especializadas da primeira infância e anos iniciais do ensino fundamental:

São beneficiários prioritários as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais constituem a maior parcela do público da PNA [...]

Convém ressaltar que as crianças das modalidades especializadas que se encontram na primeira infância e nos anos iniciais do ensino fundamental também são beneficiários prioritários da PNA (BRASIL, 2019, p. 43).

Neste cenário, a implementação da PNA acontecerá por meio de programas e ações dos governos federais em parceria com os entes federativos. Mas, até o momento nenhum programa direcionado à EJA foi divulgado pelo governo. A PNA também não faz referência à especificidade da Educação de Jovens e Adultos, o que

é preocupante, considerando a enorme dívida social que o Estado possui no campo dos direitos em relação à modalidade. A Educação de Jovens e Adultos necessita de políticas públicas voltadas para a garantia do acesso e da permanência dos alunos na escola, como também que essas políticas reconheçam a diversidade desse público para a promoção da equidade e inclusão no processo educativo.

Desse modo, a EJA no governo atual encontra-se em um campo de incertezas. Além da extinção da SECADI, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para auxiliar a política de EJA no Ministério da Educação também foi extinta no início de abril por um decreto federal que modificou o Sistema Nacional de Participação Social. O governo não divulgou informações recentes sobre o Programa Brasil Alfabetizado e a distribuição de materiais didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático para a EJA está descontinuado desde 2018.

No entanto, defendemos o pressuposto de que a EJA necessita ser vista como um direito humano e que necessita de uma política que vá ao encontro da necessidade de seus educandos, que seja condizente com as características dos sujeitos desta modalidade de ensino. Pois, como já salientamos, os jovens e adultos possuem experiências, condições sociais e psicológicas que divergem das crianças e adolescentes, havendo a necessidade de que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. O papel do Estado e das instituições escolares não se reduz a um cumprimento de oferta obrigatória do ensino. De acordo com Paiva:

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos (2009, p. 213).

Contudo, é necessário salientar que a inclusão do indivíduo no sistema educacional não se consuma com o acesso, ou seja, o ato da matrícula. É necessário oferecer condições dignas de permanência a todos os educandos. A efetividade da lei normatizada para o Direito à Educação deve ser reivindicada e não vista como uma mera prestação de favor.

Podemos identificar avanços na normatização do Direito à Educação com relação à concepção de Direitos Humanos, entendendo a Educação como requisito essencial para o conhecimento e a defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros. No entanto, várias barreiras fazem-se presentes no campo das políticas públicas.

Em todas as modalidades, e especificamente na EJA, a escola precisa em sua ação pedagógica, propor ações que visem propiciar ao seu público o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem, para que os educandos tenham os seus direitos assegurados e para que ocorram modificações sociais, principalmente no tocante as populações mais vulneráveis, através da emancipação do sujeito, aumentando a capacidade do mesmo reagir frente as violações de direitos.

É necessário reconhecer as necessidades diversas de seus educandos e oferecer currículos adequados, boa organização escolar, estratégias pedagógicas de utilização de recursos, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos. É fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas estejam baseados nos direitos, no respeito e na proteção dos Direitos Humanos, e que os espaços escolares possam propiciar ambientes capazes de vivenciá-los.

Nesse contexto, defendemos a ideia de uma educação voltada para a necessidade do educando. No que tange a essa necessidade, na Educação de Jovens e Adultos, exige um olhar voltado para as especificidades de seus sujeitos, quais sejam adultos, jovens ou idosos. Essa modalidade representa uma oportunidade ímpar, pois tal grupo requer um trabalho diferenciado, voltado para sua realidade e vivência, visto que a maioria retorna à sala de aula pela necessidade de transformação e modificação de si e de sua própria realidade.

A Educação é um direito humano e social, porque é parte integrante da constituição da dignidade humana. Para a EJA esse direito é essencial para a aprendizagem ao longo da vida, para a igualdade de oportunidades, diminuição da desigualdade social, como também para o conhecimento e defesa dos outros direitos. Para Arroyo (2017, p. 93) faz-se necessário: “[...] vincular o direito à educação com as lutas por Direitos Humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana. Pelo reconhecimento como humanos que lhes foi negado em nossa história social e até educacional”.

A EJA esteve por muito tempo compreendida como forma de erradicar o analfabetismo, destinada para os não escolarizados, ou para recuperar os estudos interrompidos por motivos diversos na idade própria e não se mostra frequente articular a mesma com os Direitos Humanos, nem com Direito à Educação. Torna-se perceptível a dificuldade em relacionar a negação dos Direitos Humanos, do Direito à Educação com justiça social (ARROYO, 2017).

Atualmente, mostra-se necessária a articulação de todos os segmentos da sociedade para superar essa visão reducionista da EJA, como uma modalidade compensatória, um favor. Trazendo os Direitos Humanos para o contexto das escolas, e da EJA, através da Educação em Direitos Humanos que representa um passo inicial para essa mudança na referida modalidade.

4. A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo tem a pretensão de discutir a educação no contexto da Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de emancipação dos sujeitos frente as violações de direitos humanos, atuando na mudança de mentalidade para que os indivíduos compreendam o que são os Direitos Humanos e se reconheçam como sujeitos de direitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais. Para tanto, apresentaremos a Educação em Direitos Humanos como instrumento capaz de provocar a reflexão no espaço educativo, e dos seus respectivos educandos, tendo no diálogo as bases para a construção da conscientização. Porém, é necessário inicialmente conhecer quem são os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

4.1 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Pensar a Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando o contexto em que está inserido. Dessa maneira, é indispensável conhecer quem são os sujeitos da EJA, conhecer suas histórias de vida, suas origens, suas ocupações e funções nos ambientes de trabalho. Nesse sentido, Paiva apresenta esses sujeitos como:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social (1983, p. 19).

Isto posto, os sujeitos aqui abordados, são aqueles que buscam um direito básico que lhes foi negado, e para avançar na busca pela sua emancipação necessitam da educação escolar. Dessa forma, faz-se necessário que a modalidade de ensino conheça quem são esses alunos, para que possa dessa forma ofertar o ensino adequado as características e especificidades desse público.

Especificamente quanto ao sujeito adulto da Educação de Jovens e Adultos, este geralmente não provém de uma boa relação com a escola, mas apresenta aspectos diferenciados dos jovens. Os adultos da Educação de Jovens e Adultos, geralmente não conseguem concluir a escolaridade por terem que trabalhar muito cedo, procurando assim a escola tardiamente. Oliveira (1999) apresenta com mais detalhes o perfil em geral do adulto da EJA:

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p.2).

Pode-se observar que já na idade adulta esses sujeitos almejam retornar à escola para se alfabetizar e até conseguir, através da escolarização, uma qualificação para uma melhor condição de trabalho. Nesse contexto, o trabalho apresenta-se como um dos principais motivos para que muitos desses sujeitos não concluam a escolaridade básica, ou ainda, nem cheguem a frequentar a escola. Para Pinto (2010, p.73), nas classes populares a necessidade de inserção no mundo do trabalho acontece de forma precoce, pois “na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente [...] desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica”.

Assim como o adulto, o jovem da EJA foi excluído da escola de alguma forma. Porém, eles são, geralmente, alunos repetentes ou com déficit de escolarização. Retornando à escola na modalidade EJA, esse jovem chega com um elevado grau de desmotivação, devido aos fracassos escolares que enfrentou durante o ensino regular. Segundo Furtado (2015):

O jovem da EJA está marcado pela situação de fracasso escolar em suas trajetórias, as quais remetiam a questões escolares mal resolvidas não somente nessa modalidade. E se encontram na EJA por não ter obtido sucesso nas séries do ensino diurno regular na idade prevista pelo sistema de ensino. (2015, p. 94).

Também marcado pelas longas jornadas de trabalho, assim como os adultos, o jovem chega até a sala de aula muito cansado para desempenhar as atividades da

escola, e ao mesmo tempo em que não conseguiu ter sucesso nos bancos escolares, precisa retornar para eles diante das exigências impostas pelo mercado de trabalho, para poder obter essa escolarização necessária. Os jovens da EJA têm uma história escolar pouco positiva, de acordo com Brunel (2014):

O jovem da EJA, em geral, acha que já perdeu muito tempo e não pode perder mais. Esses alunos valorizam o tempo dedicado à escola, pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos, enfim, por descontinuidades e rupturas no processo educativo (2014, p.38).

Acoplado aos motivos acima, está a questão das aulas sem atratividades desenvolvidas pelos professores, fato que dificulta ainda mais a condição do aluno na escola. Os jovens nas turmas da EJA procuram uma maneira mais rápida e acessível de concluir seus estudos, uma vez que muitos não tiveram como concluir a escolarização na idade própria.

Com relação aos idosos/as da EJA, estes voltam à escola almejando alfabetizar-se ou concluir sua escolarização interrompida por diversos motivos. Entre os quais se destacam a extrema pobreza, a necessidade de trabalhar muito cedo, ou não tiveram acesso ao ensino fundamental devido as condições escassas no momento de ampliação de unidades escolares destinadas às classes populares. Entre os motivos de voltarem a escola, também está a sociabilidade. A necessidade de fazer amigos, fugindo da solidão, uma vez que seus filhos cresceram, e constituíram suas famílias, esses idosos ao se sentirem sozinhos procuram a unidade escolar para se esquivar dessa condição. Lins (2011) acrescenta que os idosos e idosas "(...) estão inseridos no contexto do processo de envelhecer vivido pela humanidade. No entanto, todos pertencem à classe popular e estão submetidos a um processo de desigualdade social em que suas necessidades não são atendidas.

Os dados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com relação as matrículas da EJA em território nacional podem fornecer dados mais específicos quanto a faixa etária, sexo e cor/raça sobre os sujeitos da EJA no Brasil. De acordo com o Inep, a EJA apresentou em 2019 um número total de 3.273.668 matrículas. No que se refere a faixa etária e sexo, os dados apresentam que os alunos com menos de 30 anos, representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são predominantes, com 57,1% das matrículas.

Todavia, as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 58,6%. No tocante à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na EJA do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 75,8% do EJA fundamental e 67,8% do EJA médio. Os alunos declarados como brancos representam 22,2% do EJA fundamental e 31% do EJA médio.

Quanto aos dados colhidos sobre a EJA no estado da Paraíba, a faixa etária da Educação de Jovens e Adultos é composta por alunos com menos de 20 anos, que representam 27,1% das matrículas. Nessa faixa etária, 63,3% dos estudantes são do sexo masculino. As informações declaradas ao Censo Escolar em relação à cor/raça mostram que os alunos identificados como pretos/pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental representam 80,2%, enquanto no nível médio, 79,0%. Os alunos que se declararam brancos compõem 17,9% da EJA de nível fundamental e 19,6% da EJA médio.

Dessa maneira, com base nos dados acima citados podemos observar que os alunos matriculados na EJA em 2019 eram jovens e adultos. Isso mostra a heterogeneidade do público matriculado e favorece o entendimento de que a partir da faixa etária dos sujeitos se configuram também diferentes interesses em relação ao retorno à escola. Já em relação ao sexo, é predominante entre o público mais jovem o sexo masculino. Mas, o sexo feminino representa maioria entre alunos adultos matriculados. Por fim, esses sujeitos são constituídos majoritariamente por alunos declarados pretos e pardos, tanto no nível fundamental e médio na Paraíba e no Brasil.

Em sua quase totalidade, os sujeitos da EJA são oriundos de camadas populares, que desde a infância vivenciaram diversos problemas. Assumindo precocemente responsabilidades da vida adulta, como por exemplo, o trabalho, e veem na escola a possibilidade de mudança da sua realidade social.

4.2 A Educação em Direitos Humanos como via de emancipação dos sujeitos da Educação de Jovens Adultos

A Educação em Direitos Humanos (EDH) surgiu ao fim de um dos piores momentos de repressão política na América Latina, no contexto das lutas sociais e populares como forma de resistência as violações de Direitos Humanos. Segundo

Rodino et al. (2014, Apud AGUIRRE, 1997, p.7) “A Educação em Direitos Humanos na América Latina nasce como uma teia de “gritos escutados e sentidos como se fosse a sua própria carne”. Ainda de acordo com a referida autora: “são gritos de açoites, de chibatadas no tronco, de feridas abertas das correntes de ferro fundido nos navios negreiros, de sonhos interrompidos pelo desaparecimento dos filhos, dos vínculos e da cultura, enfim, da indignação por tantas violações produzidas (RONDINO et. al 2014, p. 15)”.

A América Latina e a África foram sistematicamente exploradas. Tiveram seus territórios arrasados, seus povos escravizados, assassinados e suas riquezas levadas pela colonização imposta pelos europeus. De acordo com Zenaide (2014, p. 30) “o genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm constituído práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana [...]”. Nesta mesma perspectiva, Eduardo Galeano (1998), em sua obra “As veias abertas da América Latina”, relata sobre a exploração sofrida desde o início na América Latina, pelos portugueses, espanhóis, ingleses e também pelos norte-americanos, tentando explicar o “atraso” da América Latina em relação aos outros continentes, como consequência da exploração e escravização, que ocasionou no seu subdesenvolvimento e em contrapartida alimentou o desenvolvimento do capitalismo mundial. Em síntese, as veias abertas da América Latina, por muito tempo alimentou as potências mundiais, enquanto seus habitantes não puderam desfrutar da sua riqueza e ainda hoje muitos países convivem com extrema desigualdade.

Na América Latina, a Educação em Direitos Humanos apresenta características comuns: ela nasce da necessidade de preservação da vida humana no contexto histórico dos regimes ditatórias civis-militares para os sistemas democráticos, através das lutas, movimentos sociais e populares de resistência contra o autoritarismo, contra as violações de direitos humanos, como também das lutas por redemocratização ao longo da década de oitenta do século XX (RODINO et al., 2014; SACAVINO, 2009; ZENAIDE, 2007; ZENAIDE, 2014).

Desta maneira, a Educação em Direitos Humanos nasce da indignação e como resistência frente a tantas violações de Direitos Humanos na América Latina, ganhando certa sistematização na segunda metade da década de 70 e em meados dos anos 80 do século XX.

A EDH foi sistematizada, pela ONU, na II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos e durante a sua realização em Viena, Áustria, no ano de 1993 - foram construídos documentos com o desígnio de incluir os Direitos Humanos nas políticas educacionais, visando, assim, a sua difusão. Como resultado da Conferência, foi proclamada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004) e, buscando concretizá-la, foi construído o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado em três fases: a primeira fase com enfoque na Educação Básica (2005-2009), a segunda na Educação Superior (2010-2014) e a terceira fase com ênfase na Mídia (2015-2019).

O PMEDH norteou a construção das políticas públicas nacionais em Educação em Direitos Humanos. No Brasil, essas políticas públicas são compostas por três principais documentos vigentes: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Programa Nacional de Direitos Humanos (2009) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012). A Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas concretas para as pessoas engajadas na construção coletiva de uma cultura de Direitos Humanos (UNESCO, 2012). De acordo com o que está proposto na edição brasileira, a Educação em Direitos Humanos é definida como:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p. 3)

O PMEDH também enfatiza que tanto o que é ensinado, como a forma pela qual se ensina, devem refletir os Direitos Humanos, como também deve ser estimulada a participação nesse campo e promover ambientes de aprendizagem nos quais sejam capazes de vivenciá-los.

Quanto ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), esse é fruto de uma articulação institucional entre Governo Federal, Governos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal; organismos internacionais; instituições de Educação Superior e sociedade civil organizada (BRASIL, 2007). Sua estrutura estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco

grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia.

Na Educação Básica, “a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino - aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 26). O PNEDH se constitui um documento que também ratifica a preocupação com a formação e capacitação dos profissionais, um compromisso assumido na Carta Magna, e lança um olhar direcionado à “valorização dos (as) educadores (as), da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e consolidação dos direitos humanos” (2007, p. 11).

Neste sentido, Carvalho (2014) enfatiza que a EDH deve ser referência no processo de formação, tanto inicial quanto continuada, do educador. Vários são os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém a figura do educador é fundamental para que, mediante formações iniciais e continuadas, assuma protagonismo na disseminação da cultura de Direitos Humanos em seus espaços de atuação.

Desse modo, é notório que existe uma preocupação normativa, no âmbito internacional e nacional, na emissão de subsídios para elaboração das diretrizes gerais para uma Educação em Direitos Humanos. Contudo, um olhar atento a problematizar faz-se necessário tendo em vistas os desafios para a sua efetiva implementação. De acordo com Lima e Silveira “a árdua tarefa de implementar um sistema de educação em/para os direitos humanos e instrumentalizá-lo através de políticas públicas (PP) demanda, indissociavelmente, reflexão e mobilização” (2016, p.45). Esta ainda é ferramenta pedagógica bem distante da realidade da grande maioria das escolas. Mas, apesar das existentes barreiras para a efetivação da EDH nos sistemas escolares, ela se apresenta como uma esperança de que mesmo através de um longo caminho a ser percorrido, finalmente materialize-se como um instrumento de mudanças, para que ocorram modificações sociais, principalmente no tocante as populações mais vulneráveis e marginalizadas.

Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos se apresenta como mediação para a emancipação dos sujeitos, atuando na mudança de mentalidade para que os indivíduos compreendam o que são

os Direitos Humanos, como também, para que estes se reconheçam como sujeitos de Direitos Humanos, e que entendam as estruturas sociais, políticas e culturais segregadoras que os levaram para as margens dos direitos mais básicos. É importante ressaltar que entendemos por emancipação a definição de Max (2009), em que expressa que essa emancipação humana se daria a partir do reencontro do homem enquanto gênero humano, e que através deste encontro haveria além da emancipação política, a emancipação social:

Toda emancipação política é a reeducação do homem, por um lado membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente, por outro lado, a cidadão, a pessoa moral. Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual-na vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais-, se tornou genérico; só quando o homem reconheceu as suas próprias forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política- [é] só então [que] está consumada a emancipação humana (2009, p71-72)

Segundo Paulo Freire a emancipação do sujeito oprimido se efetiva quando essa passa “a conhecer, torna-se cognoscente, conhecedor e produtor do ato de conhecer”. Esse processo de emancipação possui ligações diretas com o desenvolvimento do que Freire chamou de conscientização, que deve permitir ao indivíduo através da consciência crítica, entender sua realidade social, e consequentemente transformá-la. Para Freire (2014) a consciência pode ser definida como:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. [...] Absorvido pelo meio natural, [o homem] responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios (2014, p.18).

Dessa maneira, a consciência crítica desenvolvida através da EDH deve ajudar na compreensão dos contextos sociais dos sujeitos e modificá-los, resistindo e tornando-os atores de sua própria vida. Para Pessoa e Carvalho (2016):

[...] a educação em direitos humanos surge como uma bandeira emancipatória, buscando a libertação do sistema de autoritarismo, exclusão, desigualdade, e justiça. Nesse processo os seres humanos têm a possibilidade de conhecer os direitos e deveres para consigo mesmo, para com a sociedade e para com o próximo. (2016, p. 69).

A Educação dessa forma deve permitir que os educandos da EJA se tornem cidadãos críticos que se reconheçam como sujeitos de direitos histórico-sociais, capazes de compreender e transformar as relações sociais. Candau (2006) aponta três dimensões da EDH: “formar sujeitos de direitos, favorecer processo de “empoderamento” e educar para o “nunca mais”. Dessa forma, o indivíduo educado em/para os direitos humanos recebe formação ética, social e política. E através do empoderamento o sujeito se torna emancipado, o que possibilita que ele seja “sujeito de sua vida e ator social” (2006).

Assim, a finalidade da Educação, além de escolarizar o cidadão, está também associada à da formação intelectual do educando, que deve ocorrer por mediação de instrumentos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de um pensamento crítico, permitindo condições para que o educando possa refletir e problematizar os acontecimentos. Para que isso aconteça é necessária uma educação de forma integral, ou seja, que leve em consideração as dimensões política, social e econômica do indivíduo.

A Educação de Jovens e Adultos é mais do que uma educação para melhores condições no mercado de trabalho; ela tem como objetivo a elevação de seu padrão de cultura. Os educandos da EJA pertencem a uma modalidade diferente, com suas próprias características e especificidades, que requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado, com métodos adequados ao perfil do estudante, devendo considerar as experiências que eles trazem de suas vidas para a escola.

A EJA também é um direito social que confere cidadania aos sujeitos oriundos das classes populares. De acordo com Pinsky (2003, p.09) ser cidadão é:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

Dessa forma, percebemos que ser cidadão implica o reconhecimento e a consolidação dos direitos políticos, civis e sociais. Assim, a cidadania resulta na luta para a efetivação de tais direitos independente de status social do indivíduo, como também, implica o cumprimento de deveres. Funari (2003) define o conceito de cidadania como sendo “ derivado da revolução Francesa (1789), para designar um

conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado (2003, p. 49)". Nesta perspectiva, é importante salientar que para que aconteça o processo educativo que eduque para a cidadania como uma realidade concreta que torne os indivíduos conscientes dos seus direitos e deveres, e que participem das decisões públicas na sociedade, é necessário que este processo ocorra de forma interdisciplinar e permanente tanto no âmbito informal quanto formal, desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

A escola se apresenta como uma das principais formas de emancipação na sociedade, porque pode permitir a ressignificação dos saberes possuídos pelos indivíduos, com os novos conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem. Para tanto, é fundamental o estabelecimento de uma educação de qualidade, que para Gadotti (1994) tem como um dos pontos principais a gestão democrática. Desse modo, destaca que:

A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola: o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores (1994, p. 2).

Além da importância de uma gestão democrática na escola, o professor deve estar consciente de sua responsabilidade em possibilitar aos seus educandos, através do ensino, um pensamento crítico sobre a sociedade e o contexto em que o educando está inserido.

O saber adquirido pelo educando da EJA deve possibilitar que ele tenha um olhar consciente para a própria sociedade e para o contexto social em que está inserido. Para Freire:

O diálogo que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes, que "desnudos", vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos. (2013, p. 79).

É responsabilidade do educador estimular seu educando a ter uma nova forma de compreensão do seu contexto. Segundo o pensamento de Pinto "se o educador possui consciência crítica verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (2010, pag. 86)". Ou seja, o educador necessita dessa consciência crítica, que o leve a ser

conscientizado da importância de conhecer seus educandos, seu contexto social, experiências, suas especificidades, para que possam utilizar práticas pedagógicas que condizem com a realidade do seu público. Para o autor acima citado, o educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente *cidadãos* úteis. Tem que considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive. Neste sentido, Freire afirma que “o professor deve respeitar os saberes trazidos pelos educandos, sobretudo os das classes populares, para a escola - saberes socialmente construídos na prática comunitária” (2013, p. 31). É necessário que exista o diálogo entre o educador e o educando, para que haja assim uma nova pedagogia, pautada no diálogo, na reflexão e na crítica, que possam transformar não só a aprendizagem do educando, mas também seu contexto social. É nesse contexto que Paulo Freire (1997) nos mostra a importância da educação dialógica, que todo educador deve seguir para que haja uma transformação no processo de educar.

Dessa maneira, a EDH também deve ser referência no processo de formação, tanto inicial quanto continuada, do educador. Vários são os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém a figura do educador é fundamental para que, mediante formações iniciais e continuadas, assuma protagonismo na disseminação da cultura de Direitos Humanos, de proteção, promoção e defesa dos Direitos Humanos em seus espaços de atuação. Desse modo, ratificamos a necessidade de uma formação específica para o educador, formação de profissionais e currículos que incorporem os Direitos Humanos em suas bases; além da necessidade da criação de ambientes favoráveis nos espaços escolares para que a EDH realmente se efetive. A promoção da EDH como prática a ser difundida nos vários segmentos da sociedade exige que tanto as instituições públicas quanto as escolas assumam o compromisso permanente com o fortalecimento da cultura e dos Direitos Humanos.

Para Zenaide (2007) os fundamentos teórico-metodológicos da EDH “se inserem numa abordagem teórico crítica da educação, considerando que os objetivos inserem uma visão crítico-transformadora dos valores, das atitudes, relações e práticas sociais e institucionais” (2007, p. 19). Neste sentido, o caráter empoderador

da EDH possibilita a emancipação do sujeito, aumentando a capacidade do mesmo reagir frente as violações de direitos.

Assim, Educar em Direitos Humanos na EJA mostra-se fundamental, porque é tanto uma garantia de que o Direito à Educação se materialize, como salvaguarda que, por meio desse direito, sejam reconhecidos os demais direitos que lhes são negados; e assim conscientizem-se e busquem a libertação desse sistema desigual. Paulo Freire também reafirma uma educação emancipadora e libertadora, que nos torne sujeitos conscientes, que nos instigue a buscar “ser mais”.

Logo, o saber adquirido pelo educando deve contribuir para um olhar consciente para a própria sociedade e para o contexto social e cultural vivenciado. Segundo Pessoa e Carvalho “a educação em direitos humanos se apresenta como motor essencial no processo de conscientização, sendo está uma prática promotora do exercício da cidadania, democracia e de igualdade” (2016, p. 63).

Contudo, apesar do seu caráter utópico, o desafio e compromisso atual da EDH é de promover uma mudança estrutural que seja capaz de viabilizar a emergência de uma nova sociedade: pautada no respeito, promoção e proteção dos Direitos Humanos. O atual contexto certamente não se constitui como um cenário propício para a afirmação de uma cultura em Direitos Humanos, porém devemos buscar através dos conflitos os caminhos para a afirmação dessa cultura, e que ela penetre nas práticas sociais da nossa sociedade no sentido de que haja o reconhecimento dos Direitos Humanos como sendo direitos de todos e todas, que favoreça a transformação social e o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados.

5. AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À ESCOLA

A escola é uma instituição responsável pela educação. Este é um direito de todo brasileiro bem como, ter igualdade de acesso e permanência a esta instituição. No entanto, por diversos motivos sociais e econômicos, muitos não puderam concluir seus estudos no tempo apropriado, alimentando assim, a demanda na Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição brasileira de 1998 afirma que todo cidadão tem direito à educação, para seu desenvolvimento pessoal e preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A Constituição trata do assunto no - art. 208 estabelece “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988). No entanto, historicamente os acontecimentos nos dizem que o acesso à educação não aconteceu como nos mostram as normas.

Na história da educação brasileira, as dificuldades de acesso na EJA se repetem intensamente, seja por questões de oportunidades, como também por questões oriundas à própria escola, sendo o currículo uma delas. De acordo com dados disponibilizados pelo IBGE, no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, era de 47,4%, em 2018. Ou seja, mais de 50% dos brasileiros com 25 anos ou mais não havia completado a educação básica em 2018. Dessa forma, a quantidade de pessoas que acessam à educação ainda é bastante reduzida. A obrigatoriedade do acesso a escolarização para todos, independente de idade, ainda não foi suficiente para superar, na prática, as persistentes formas de interdição ao direito à educação de muitos jovens e adultos privados ainda de escolaridade.

Assim como as dificuldades de acesso, outro grande desafio da Educação de Jovens e Adultos é a permanência, porque frequentar a escola não depende apenas do desejo do aluno, mas envolve uma série de fatores socioeconômicos que dificultam a sua permanência. Apesar de retornarem ao âmbito escolar, a efetivação da matrícula do aluno não garante a permanência deste na escola, o que acaba resultando em alarmantes taxas de evasão na EJA. Neste sentido, o grande desafio da escola é criar mecanismos e estratégias que façam com que o retorno do aluno,

que foi a vida toda excluído, possibilite a conclusão das etapas de aprendizagem, permanecendo de fato na escola.

Neste capítulo, buscaremos identificar as condições de acesso e permanência à escola pelos discentes egressos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na E. C. I. Joselita Brasileiro, localizada no município de Igaracy-PB. Igaracy é uma pequena cidade no sertão da Paraíba, segundo dados do IBGE de 2009 sua população era estimada em 6.529 habitantes, e em uma área territorial de 192km². O nome Igaracy vem do tupi canoa grande. De acordo com a tradição, Igaracy inicialmente recebeu o nome de Boqueirão dos cochos que se originou dos cochos com os quais os índios da região atravessaram o riacho do Boqueirão, e só em 1992 passou a ser chamada de Igaracy. Por ser uma cidade do sertão ainda pouco desenvolvida não oferece muitas oportunidades de emprego, assim sendo, sua economia gira em torno da agricultura, pequenos comércios, e da renda dos aposentados, pensionistas, e servidores públicos.

Em relação a escola campo de pesquisa, anteriormente ela era denominada de E. E. F. M. Joselita Brasileiro, e passou a ser Cidadã Integral no ano de 2017. Em termos estruturais a referida escola possui oito salas de aula, sala dos professores, secretaria, diretoria, biblioteca, laboratórios de informática, matemática, robótica, biologia/química, refeitório, videoteca, banheiros e outras dependências. A escola oferecia até o ano de 2018 os ensinos fundamental e médio na modalidade EJA, mas a partir do ano de 2019 deixou de ofertar a modalidade com a justificativa de que não haviam alunos suficientes para abertura de turmas.

A fim de obtermos respostas sobre o acesso e permanência na EJA, fizemos uso dos dados colhidos através de questionário socioeconômico e da entrevista com (05) discentes da EJA, que possuíam entre (25) e (55) anos, buscando também evidenciar o contexto vivido pelos educandos: visão do cotidiano escolar e sala de aula, condições de aprendizagem, e do retorno à escola.

5.1 Perfil dos alunos egressos do ensino médio da Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro

Como parte integrante do desenvolvimento desta pesquisa foi realizada a coleta de dados, através de entrevista e da aplicação de um questionário organizado em questões (abertas e fechadas), a afim de evidenciar as causas e os efeitos da negação do Direito à Educação a essa grande parcela da população brasileira que foi durante muito tempo privada do seu Direito Humano e social à Educação, como também identificar as condições de acesso e permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos à escola. O campo investigado foi a escola pública a partir de informações adquiridas na unidade escolar da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, localizada no município de Igaracy: Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro.²

Como sujeitos da pesquisa optamos pelos alunos egressos³ da Educação de Jovens e Adultos, cuja faixa etária está entre vinte e cinco (25) e cinquenta e cinco (55) anos. A pesquisa foi realizada com os alunos egressos do ensino médio, pois acreditamos que é esta escolarização que os educandos da EJA almejam, constituindo-se para estes como uma forma de sua libertação pessoal, de elevação da autoestima, além de uma melhor qualificação para o mundo do trabalho. O ensino médio é também o nível de escolarização que deve culminar no ingresso ao ensino superior.

Assim, os dados colhidos apresentaram elementos importantes para a reflexão sobre variados e complexos motivos pelos quais a maioria dos jovens e adultos deixaram de estudar na idade dita própria, e também sobre as motivações para sua volta à escola.

Quanto ao questionário, este foi elaborado com a finalidade de obter informações para a construção de um perfil socioeconômico dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Isto posto, entendemos a elaboração de um perfil dos alunos como fundamental para a reflexão na Educação de Jovens e Adultos. É extremamente importante que se faça uma leitura e uma interpretação da realidade vivida por esses alunos, se reconheçam as especificidades, histórias, características de vida desses indivíduos, para que se possa compreender melhor

² Anteriormente a coleta de dados seria realizada na rede municipal de ensino de João Pessoa, mas devida a pandemia do CORONA VÍRUS, e consequentemente o fechamento das escolas, optamos por realizar a coleta com alunos egressos da ECI Joselita Brasileiro, pois o município registrava menos incidência de infectados, o que possibilitou o acesso aos entrevistados.

³ A pesquisa foi realizada com alunos egressos que concluíram o ensino médio na modalidade EJA em 2018.

quem são esses sujeitos. Assim sendo, o questionário utilizado partiu das seguintes informações: sexo, faixa etária, estado civil, raça/etnia, estado e município de origem, moradia, grau de escolaridade dos pais, quantidade de filhos e renda. O total de alunos (as) egressos da EJA que responderam aos questionários aplicados foram de 05 (cinco).

Assim, com base nas informações colhidas sobre a faixa etária foi constatado que a maioria dos sujeitos pesquisados eram adultos e possuíam entre 36 e 40 anos, sendo 02 dentre os entrevistados. Identificou-se ainda que 01 tinha entre 41 e 45 anos, 01 entre 26 a 30 anos e 01 entre 21 a 25 anos.

A permanência de adultos é, geralmente, maior e diferente da dos jovens, talvez pela maturidade biológica, que faz com que esses sujeitos tenham expectativas diferentes com relação à escola, muitas vezes pelos objetivos ligados ao trabalho, realização pessoal, ou socializar-se com outros indivíduos, fazer novos amigos, fugir da solidão sentida depois que os filhos crescem.

Em relação aos dados sobre sexo, constatou-se que 04 dos entrevistados são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Desta forma, podemos perceber que a maioria dos entrevistados são do sexo feminino entre os que frequentaram a EJA na escola campo de pesquisa. Assim como existem interesses distintos entre esses sujeitos com relação a faixa etária, isso também pode ser observado com relação ao sexo, que traz consigo diferentes interesses e motivações variadas para frequentar a EJA. Neste sentido, de acordo com Martins et. al. (2016), os motivos que levam mulheres e homens a deixarem de frequentar a escola, apesar de serem aproximados, não são os mesmos:

Os homens geralmente o fazem por entrarem no mercado de trabalho ainda na adolescência para ajudar financeiramente suas famílias, na fase adulta devido a necessidade de trabalhar para dar conta da sobrevivência, etc. Já para as mulheres são motivos de abandono dos estudos uma relação estável ainda na adolescência, a maternidade precoce, proibição dos maridos de irem à escola (2016, p.52).

No que respeita ao estado civil dos pesquisados, apontou-se que 03 dos entrevistados são casados (as), 01 era divorciado (a) e 01 solteiro (a). Outro dado importante é que todos os entrevistados têm filhos. Para as pessoas casadas, ou não, que possuem filhos, o retorno aos estudos possui dificuldades próprias dessa

condição. Dessa forma, o retorno aos bancos escolares pode advir da necessidade de uma melhor qualificação para o trabalho e, conseqüentemente, sustento da família.

Já em relação a raça/etnia, constatou-se a predominância da raça/etnia parda, em que 04 se identificaram pardos e 01 como sendo raça/etnia branca. De acordo com Brasil (2000, p.6) “esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros”. Sendo assim, os descendentes destes grupos permanecem, ainda hoje, às margens dos sistemas de ensino como consequência de sua realidade histórica.

Com relação ao estado de origem, 04 são naturais do estado da Paraíba e 01 do estado do Rio de Janeiro. Também constatamos que os pesquisados possuíam em sua maioria mães e pais analfabetos, ou com o ensino fundamental incompleto. A maioria dos pesquisados moram com cônjuges (as), companheiros (as) e filhos. 03 residiam em casas próprias e 02 em casas alugadas.

No tocante ao tema trabalho, os dados colhidos informam que 03 dos indivíduos pesquisados eram trabalhadores; e no quesito a renda, sua maioria recebe menos de 1 salário mínimo. Representam, respectivamente, 03 destes, 01 de 1 a 2 salários mínimos, e os que possuem renda de 2 a 3 salários mínimos, representam 01. Isso demonstra que esse público faz parte da classe trabalhadora de baixa renda brasileira.

A partir destas informações, o perfil aqui apresentado, dos alunos egressos do ensino médio na EJA, aponta para características de maneira geral da educação no Brasil, em que homens e mulheres, pretos e pardos, trabalhadores de baixa renda conciliam estudo, obrigações domésticas, filhos e têm em comum seu pertencimento ligado às classes populares que tiveram seus percursos escolares interrompidos por motivações geralmente relacionadas a questões econômicas e sociais.

5.2 As condições de acesso e permanência dos sujeitos egressos do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Joselita Brasileiro

Este estudo apresenta uma reflexão sobre o acesso e permanência à escola pelos discentes egressos da Educação de Jovens e adultos do ensino médio na E. C.

I. Joselita Brasileiro. A fim de obtermos respostas sobre o acesso e permanência, o procedimento de análise das respostas dos educandos seguiu as direções estabelecidas para a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977) busca por outras realidades através das mensagens, ou seja, busca o que as mensagens dizem sobre aqueles que as dizem. Desse modo, o papel do pesquisador é categorizar as unidades de textos afim de palavras ou frases que possam garantir a interpretação profunda dos materiais analisados, para além dos seus significados imediatos. Tal escolha se deu pelo fato da necessidade de que as falas dos sujeitos ganhem maior evidência, permitindo uma melhor compreensão acerca dos dados a serem recolhidos das entrevistas.

Dessa maneira, neste trabalho, optou-se por categorizar/classificar os conceitos mais frequentes nas respostas dadas pelos alunos da seguinte forma:

Tabela número 01: Grelha utilizada na Análise de Conteúdo

Categorias	Unidades de Análise
01 Aspecto Social	Integração/ter companhias/colegas/amizade/divertir
02 Certificação	Concluir/terminar/formar
03 Dificuldades de Permanência	Tempo/horário/era a noite.../distância/longe
04 Dificuldades de acesso à Educação	Financeira/material/baixa renda/não tinha caderno, lanche.../longe/ir a pé/trabalho
05 Evasão	Gravidez/casamento/filhos/trabalho
06 Realização Pessoal	Aprender mais/aprimorar/sonho em terminar meus estudos

Fonte: entrevistas realizadas pela pesquisadora.

As perguntas realizadas através da entrevista tinham como temas, o acesso, a permanência e o retorno à escola. Dessa forma, através da análise das respostas dos entrevistados, podemos identificar a frequência de seis (06) categorias; são essas: *Aspecto Social, Certificação, Dificuldades de Permanência, Dificuldades de acesso à Educação, evasão, e Realização Pessoal.*

A categoria *Dificuldades de acesso à Educação* foi encontrada com mais frequência em todas as entrevistas. Nas respostas que correspondiam as perguntas sobre as condições de acesso à educação, as dificuldades econômicas estão presentes de forma majoritária nos relatos dos sujeitos pesquisados. Entre estas, eles relatam dificuldades financeiras para comprar o material escolar, como também destacam a distância percorrida para chegar até a escola.

Na questão, acredito, financeira. A escola que a gente estudava exigia muito na questão do material e muitos alunos não tinham condições de comprar material (ENTREVISTADO N° 02).

Eu tinha [corte no áudio] quando eu comecei a frequentar, e era longe, era num sítio que eu estudava. E era muita dificuldade pra ir porque a gente num tinha nada... num tinha uma mochila, num tinha um chinelo, era coisa velha (ENTREVISTADO N° 05).

Existia porque não tinha as condições financeiras de hoje, né?! Num tinha caderno... os *caderno* era aqueles caderninho sem ser de arame, né?! Que eu lembro que o meu tinha até uma bonequinha em cima que era a coisa mais linda. Escrevia de um lado. Nós... Muita gente já pegou uma coisa melhor, né?! Mas a gente era assim: a gente escrevia de um lado da folha o tempo que fosse necessário, depois virava [risos], e escrevia do outro lado (ENTREVISTADO N° 03).

Desse modo, podemos observar que esses sujeitos levam consigo experiências de descasos e desigualdades sociais onde o capital é sempre preponderante. O estado possui uma dívida inscrita em nossa história social com as classes mais pobres, que foram por muito tempo relegadas ao segundo plano na educação. Portanto, é necessário fazer a reparação dessa desta realidade vivenciada por tantos indivíduos pobres. Depositamos a esperança na EJA como um espaço que tem a finalidade de diminuir a desigualdade histórica existente ainda no Brasil.

Chama atenção o relato do entrevistado N° 03, em que outra dificuldade para ter acesso à escolarização para as mulheres era a questão do machismo:

Porque naquela época o povo, né?! Os pais nem deixava estudar pra começar, né?! Tinha de brigar [...] assim... há 20 anos atrás, mulher não precisava estudar. Mulher era o que?! Dona de casa, né?! Aí quando pegava um pai, minha filha, que deixava estudar era uma maravilha. Os pais realmente num gostavam não de deixar as filhas mulher estudar não.

Segundo o que foi exposto acima, as mulheres que desejassem estudar tinham que “brigar”, pois para os pais não havia necessidade de as filhas estudarem, porque a elas era reservado apenas o espaço doméstico. De acordo com Brasil (2000), os obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada fazem parte da tradição patriarcal e machista, que por longo tempo preponderou entre as famílias no Brasil (p. 6, 2000). Por muito tempo a mulher possuiu uma educação diferente da dos homens; enquanto o homem era educado para assumir funções públicas importantes, a mulher deveria viver na submissão ao homem, condicionada para desempenhar apenas as funções do lar e dos cuidados para com a família.

Até o início do século XX, o voto, em quase todos os países, era apenas exclusividade dos homens. Foi somente há pouco mais de 80 anos que as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto, adotado no Brasil em 1932, porém, esse direito foi concedido inicialmente apenas a mulheres casadas, com autorização dos maridos, e a viúvas com renda própria. A consolidação do direito das mulheres ao voto sem restrições aconteceu apenas em 1934, quando o voto feminino passou a ser previsto na Constituição Federal. Dessa maneira, o voto feminino é uma conquista ainda recente e nos faz refletir sobre as desigualdades de gênero que ainda hoje se faz presente na nossa sociedade. A luta das mulheres por igualdade de direitos é atual e pode ser refletida nos espaços de poder, nos quais os homens ainda ocupam a maioria dos cargos.

Quando perguntados sobre a motivação do retorno à escola, identificamos três categorias com motivações diferentes. São essas: *Aspecto social, Realização Pessoal e Certificação*. Com relação a categoria *Aspecto Social*, encontramos respostas como a do entrevistado N° 04:

[...] no meu caso eu fui estudar pra [...] se divertir ao mesmo tempo, ter companhia, a gente chega lá, tem colega. É muito bom, é muito ótimo. Eu mermo, eu tenho muita saudade de voltar a estudar.

Os sujeitos pertencentes a EJA procuram a escola em busca de atividades diferentes das vivenciadas no seu próprio lar. Veem também na escola um ambiente para distração, diversão, uma forma de conhecer pessoas novas, fazer novas amizades. Dessa maneira, a socialização representa uma das motivações que fazem com que este sujeito retorne para a escola.

Já na categoria *Realização Pessoal*, evidenciamos respostas como a do entrevistado N° 02, que nos relatou que desde criança gostava de estudar, e na vida adulta seu sonho era terminar seus estudos interrompidos:

Sempre fui uma criança que gostava muito. Até na questão de adulto, eu sempre sonhava em terminar meus estudos e foi o que aconteceu, né?! Voltei a estudar no ano 2017 (Entrevistado N° 02).

Também foi possível perceber a importância de terminar uma etapa da escolarização, presente na categoria *Certificação*. O entrevistado N°01 encontrou na Educação de Jovens e Adultos uma oportunidade para conseguir concluir os estudos. Já o entrevistado N°05, ressalta a importância da educação na vida de um indivíduo na sociedade atualmente, pois a escolarização pode significar melhores condições de trabalho e de vida. Nesse sentido registramos as respostas:

Porque eu sempre tive aquela vontade, como eu já falei antes, de terminar o segundo grau (Entrevistado N° 01).

Agora eu voltei a estudar porque eu tinha vontade de terminar e o *caba* sem estudo não é ninguém, né?! E eu pensava em casar também, eu digo: “não, eu vou terminar logo porque se eu inventar de casar pra mim terminar depois, eu tenho filho aí num termino nunca os meus estudos”. E o *caba* com estudo da gente é tudo hoje em dia, né?! (ENTREVISTADO N° 05).

Quanto a categoria *Evasão*, destacaram-se como unidades de análise a gravidez e o trabalho como sendo as principais motivações para que estes alunos tivessem deixado de frequentar a escola. Em relação a gravidez como motivação os entrevistados responderam o seguinte:

Eu fiz o primeiro ano normal, quando eu tava fazendo o segundo, eu fiquei grávida. Aí eu parei [risos]. Aí eu parei, aí pronto (ENTREVISTADO N° 01).

No fundamental eu parei... eu era novinha. Quando eu engravidei [...] Tinha 13 anos. [risos] (ENTREVISTADO N° 04).

Assim, as meninas que deixam de frequentar a escola, retornam como mulheres adultas aos bancos escolares. A condição da mulher na EJA é ainda mais difícil, pois além dos motivos comuns aos homens, acrescenta-se à gravidez precoce. Tendo engravidado durante sua adolescência, essas mulheres deixam a escola para assumir a responsabilidade de cuidar de seus filhos e família. Retornam à escola na modalidade EJA, para retomarem seus estudos e para vivenciar experiências diferentes das que vivem no cotidiano.

Como já mencionado, a necessidade de ter que trabalhar também é uma das causas da evasão:

Eu parei no nono ano... por questão financeira também. Os meus avós, eles, por ser pessoas do sítio, pessoas antigas, dizia que a escola não dava tanto futuro, que o que dava futuro era plantar, ir pra roça e por conta disso eles num me deram uma base, uma ajuda pra mim poder continuar estudando e eu tive que largar os estudos pra poder ir trabalhar (Nº 02).

Como podemos observar, o entrevistado citado acima teve seu percurso escolar interrompido pela necessidade de ter que trabalhar ainda na adolescência. Sobre essa questão, Pinto (2010) afirma que a solicitação do trabalho acontece de forma precoce na vida de crianças e adolescentes das classes populares devido a necessidade de trabalhar para a subsistência da família, que na maioria das vezes vive em situações de miséria.

E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que executar o semianalfabeto *vale mais*, socialmente falando (para as condições miseráveis de vida de sua família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer (embora concretamente não tem condições de chegar jamais a fazer) se completasse sua educação na escola. (2010, p.73).

Frequentemente, os problemas relacionados à evasão escolar são tratados pelos órgãos governamentais como sendo um fracasso do aluno, atribuindo a eles a culpa por suas dificuldades de escolarização. Para Arroyo (2003), fala-se de aluno evadido, não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno, não do fracasso da escola". Dessa forma, o estado responsabiliza o aluno pelo seu fracasso, considerando somente as questões próprias do indivíduo e não leva em consideração que estas são provocadas por fatores que englobam questões políticas, econômicas e sociais.

Com relação à última categoria, intitulada de *Dificuldades de Permanência*, que trata das dificuldades vividas pelos alunos para permanecer na escola, percebemos que dentre as mais citadas estão: tempo para estudar, turno, horário, distância, medo no percurso de retorno para casa, como também o cansaço em função do trabalho. Essas dificuldades ficam evidentes nas declarações:

As dificuldade era porque era de noite pra mim ir só e era um pouco longe (ENTREVISTADO Nº 05).

As dificuldades? A questão do tempo e horário (...) E por chegar as vezes tarde, ou chegar cansado quase não tinha... num dava. (ENTREVISTADO N° 02)

Desse modo, fica evidente por meio das respostas dos alunos egressos da EJA que não são apenas os fatores internos referentes à escola que dificultam a permanência desses estudantes na EJA, mas também questões sociais e econômicas.

Portanto, assegurar o acesso e a permanência de forma efetiva aos estudantes da modalidade de ensino EJA ainda se mostra como desafio. Os resultados apontam que as condições de acesso à educação estão majoritariamente ligadas às questões econômicas e de subsistência da família; que muitos desses indivíduos procuram a escola novamente para obter certificação. No entanto, outros veem na escola uma forma de socialização. Entre os principais motivos que fazem com que esses sujeitos deixem de frequentar a escola estão o trabalho e, no caso das mulheres, a gravidez. Em relação a permanência, as dificuldades relatadas pelos entrevistados são relacionadas ao tempo, horário, turno, o cansaço e a distância da localização da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos apresentar a educação como um direito humano e social inerente a todo ser humano. Os sujeitos que compõem as salas de aula na Educação de Jovens e Adultos tiveram em algum momento de suas vidas esse direito violado. Dessa maneira, a EJA se apresenta como um espaço que tem a finalidade de oportunizar a esses sujeitos um direito que lhes foi negado, como também deve atuar para diminuir a desigualdade histórica existente no Brasil. A EJA também é um direito social que confere cidadania aos sujeitos das classes populares e que contribui para a formação intelectual, crítica e política dos que a frequentam.

Assim sendo, apontamos que a Educação em Direitos Humanos no contexto da EJA, possibilita a emancipação dos sujeitos, garantindo a compreensão dos direitos humanos fundamentais e inerentes a todos e todas, inclusive os direitos que lhes foram negados, como o de uma educação de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos atende aos excluídos e marginalizados, tanto no sistema educacional quanto da sociedade, pois percebemos ao longo da história que os sujeitos da EJA são os mesmos de sempre: homens e mulheres pobres, trabalhadores de baixa renda, negros e pardos. Ainda que a amostra de pesquisa tenha sido pequena, o perfil apresentado aqui aponta características, de maneira geral, da educação de Jovens e Adultos no Brasil, cuja dificuldade para acessar a educação está ligada a questões de ordem econômica; os principais motivos da evasão na escola estão relacionados ao trabalho e a gravidez, e as de permanência perpassam por motivações internas e externas à escola, como: o tempo, horário, medo no percurso de volta para casa, cansaço e a distância da localização da escola.

É importante salientar que através das análises sobre as condições de acesso e permanência realizadas neste trabalho, identificamos a evasão escolar como uma fragilidade neste processo. Dessa forma, podemos afirmar que a evasão escolar também aparece como resultado dos impactos causados pelas condições de acesso e permanência que não se demostram efetivas.

Neste sentido, compreendemos que jovens adultos, e idosos tem em comum o pertencimento as classes populares, e o fato de terem sofrido de alguma maneira à exclusão no processo de escolarização. Portanto a escola, e os professores devem

considerar no processo de ensino-diálogo-aprendizagem as especificidades e marcas históricas de abandono, desigualdade e exclusão trazidas por esses indivíduos.

Este trabalho buscou dar voz aos sujeitos da EJA, de forma que estes falassem de maneira espontânea sobre as condições de acesso e permanência que tiveram à escola. Buscamos evidenciar a necessidade de fomentar a produção acadêmica sobre o direito à educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, não só para o alcance da qualidade da Educação, mas, sobretudo, reafirmar não somente a obrigatoriedade do ensino, mas também provocar a reflexão sobre a escolarização de um público ainda excluído dos bancos escolares, considerando suas especificidades, condições de vida e trabalho, atendendo dessa forma a realização de um direito humano.

Por fim, esclarecemos que as reflexões aqui apresentadas são ainda iniciais. Por isso, novas discussões podem ser acrescentadas, uma vez que este trabalho não completou todas as reflexões almejadas. Refletir sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma tarefa inacabada, pois acreditamos que novas temáticas podem se unir a eles conforme os contextos sociais de cada época histórica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos, et. al. (Org.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ALAMI, Sophie, DESJEUX, Dominique e GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. *Os métodos qualitativos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pdf Acesso em: 20 de ago. 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, 7ª tiragem. São Paulo: Elsevier Editora Ltda, 2004.

BRASIL, LDBEN. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas [2017]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em: 08 ago. 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BENEVIDES, Maria Vitoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4º ed., Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia Guerra; BARBSA E MELO; Vilma de Lourdes (Org.) *Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos*. João pessoa: UFPB, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. O que é educar em direitos humanos. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth (Org.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. SP: Editora Cortez, 2006.
- CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R., ESTEBAN; Maria Teresa (orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-446
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, [1948]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/bases/legal.htm> Acesso em: 20 mai. 2018.
- EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). *Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Mariele Stigler. *Políticas educacionais e o acesso e permanência na Educação de Jovens a Adultos*. In: Seminário de Pesquisa em educação da região Sul (ANPED SUL), 9., 2012, Caxias do Sul-RS. Anais... Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1685/709> Acesso em: 20 jan. 2019.
- FÁVERO, O. e FREITAS, M. *A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente*. Inter-ação (UFG. Impresso), v. 36. P. 365-392, 2011.
- FONSECA, Selva Guimarães e COUTO, Regina Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva G. e ZAMBONI, Ernesta. (orgs). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FURTADO, Quézia Vila Flor. *Jovens na educação de Jovens e Adultos: Produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar*. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. inas, SP: Papyrus, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). *História da Cidadania*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como direito humano*. EJA em debate. Florianópolis, ano. 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> Acesso em: 20 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Gestão Democrática e Qualidade de Ensino*. Ed. Minascentro: Belo Horizonte - MG, 1994.

GALEANO, Eduardo H. As veias abertas da América Latina. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais*. RAE –Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 12. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf Acesso em: 20 mar. 2019.

LIMA, Fernando S. de L.; SILVEIRA, Rosa, M. G. Educação em/para os direitos humanos: justificando os porquês. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando C. B. (Org.). *Educação em direitos humanos: construindo políticas públicas*. Curitiba: CRV, 2016.

LINS, Maria José de Faria. *Sujeitos da educação de jovens e adultos: tempos de juventudes, de adulez, e de velhices*. III SEMINÁRIO POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA. Disponível em: <<http://www..uneb/neja/files/2011/12/SUJEITOS-DA-EDUCAÇÃO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-Maria-Jose-Farias-Lins.pdf>> – Acesso em: 20 de ago. 2017.

MAKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições LOYOLA, 2002.

MAX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, Andria V. Lina, et. al. Um perfil do jovem de origem popular na educação de jovens e adultos e no ensino médio regular nas escolas públicas da Paraíba. In: CALAÇA, Suelídia Maria (Org.). *Juventude de origem popular, educação de jovens e adultos e Ensino Médio no Projeto PET/Conexões de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, A. dos R. O direito à educação. Lisboa: Livros Horizontes, 1999.

NEVES, Joana. Educação no Brasil: o que há de novo? In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. (Org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000, v. único.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Caxambu-1999.

PAIVA, Jane. *Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: FAPERG, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4 Ed. São Paulo-1987.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PESSOA, Ana Danielly L. Batista; CARVALHO, Maria Elizete G. Direito à memória e as políticas da memória: contribuições para uma educação em direitos humanos. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando C. B. (Org.). *Educação em direitos humanos: construindo políticas públicas*. Curitiba: CRV, 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições de Educação de Adultos*. 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PINTO, João Batista Moreira. Perspectivas e Características dos Direitos Humanos enquanto um Projeto de Sociedade e Emancipação. In: PINTO, João Batista Moreira (Org.). *Os Direitos humanos como projeto de sociedade: caracterização e desafios*. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v.1.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). *História da Cidadania*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo, Cultrix, Editora Universidade de São Paulo, 1975.

RUA, Maria das Graças. *Políticas públicas*. Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 3. ed. Florianópolis: 2014.

RONDINO, Ana Maria, *et al.* (Org.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis, RJ: DP et al/NOVAMERICA/APOEMA, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação, história e política. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal e Terra, 2000, v. único.

TAXA de analfabetismo no Brasil. *Gazeta do Povo*, 08 mar. 2019. Disponível em: <<https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>> Acesso em: 10 out. 2019

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Org.) *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-thisoffice/singleview/news/plan_of_action_world_programme_for_human_rights_education_first_and_second_phases_in_portuguese_pdf_only/#.VOAW7ObF91Y>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. Linha do tempo da Educação em Direitos humanos na América Latina. In: RONDINO, Ana Maria, *et al.* (Org.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

BASEADO NAS DIRETRIZES ESTABELECIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado(a) Senhor(a)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FUNDAMENTO DA CIDADANIA, desenvolvida por Andria Vanessa Lina Martins, do Programa de Pós- Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof.^a Dra.^a Suelídia Maria Calaça.

O objetivo geral da pesquisa é: Compreender como a Educação de Jovens e Adultos no ensino médio da escola pública no município de Igaracy-PB contribui para a efetivação do direito humano e social a uma educação de qualidade, partindo do pressuposto da necessidade de acesso e permanência deste sujeito no processo de escolarização. Os objetivos específicos são: Discutir a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano e social; Refletir sobre as condições de acesso e permanência dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio da escola pública do município de Igaracy no processo de escolarização; Apresentar à Educação em Direitos Humanos como instrumento para a transformação social na educação de Jovens e Adultos.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com a produção do conhecimento na área da educação sobre o direito à educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e também, provocar a reflexão sobre a escolarização de um público ainda excluído dos bancos escolares. O que

impulsionou o interesse pelo tema foi a necessidade de um trabalho que contemple a educação de jovens e adultos em direitos humanos, como intervenção que vai contribuir para a inclusão social dos sujeitos da EJA no processo educacional.

Solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista semiestruturada, que levará em média 30min (trinta minutos) de duração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que conforme a resolutiva 466/12, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Neste caso, os possíveis riscos é o constrangimento, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Os participantes no momento da entrevista poderão se sentirem desconfortáveis, sendo esta interrompida pelo entrevistador, sem que haja qualquer dano para a pesquisa e o participante.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos, justificativa e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos riscos e benefícios decorrentes desta pesquisa, declaro o meu consentimento em participar do estudo, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Igaracy-PB, ____de_____ de 2020.

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Andria Vanessa Lina Martins pelo telefone: (83) 99813-1232, E-mail: andrialina13@gmail. Ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - Endereço: Centro de Ciências da Saúde – CCS 1º andar. Campus I. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58051-900. E-mail: eticaccufpb@hotmail.com. Campus I – Fone: 32167791.

APÊNDICE - B

Roteiro Semiestruturado para entrevista com os (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos

- **Apresentação do TCLE;**
- **Informar para o(a) participante da pesquisa quais são os objetivos, a metodologia, os riscos e benefícios;**

1- Acesso

Quando você começou a frequentar a escola?

Qual era a distância de sua casa para a escola?

Como era a matrícula?

2- Permanência/Qualidade

Quais eram as dificuldades para estudar?

Quais eram as disciplinas mais fáceis e as mais difíceis?

Como era sua relação com os/as professores (as)?

Como era a escola?

Por que parou de estudar?

3- Retorno/Permanência

Por que voltou a estudar?

Quais foram suas dificuldades ao voltar para a escola?

Você pretende dar continuidade a seus estudos?

APÊNDICE - C**Questionário socioeconômico para pesquisa com os (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos****1- Sexo**☐ Feminino☐ Masculino**2- Faixa etária**☐ 15 a 20 anos☐ 21 a 25 anos☐ 26 a 30 anos☐ 31 a 35 anos☐ 36 a 40 anos☐ 41 a 45 anos☐ 46 a 50 anos☐ Acima de 51 anos**3- Estado Civil**☐ Solteiro (a)☐ Casado (a)☐ Divorciado (a)☐ União estável☐ Viúvo (a)**4- Raça/Etnia**☐ Branca☐ Preta☐ Parda☐ Amarela (oriental)☐ Indígena

5- Qual o seu Estado de origem: _____ e município de origem:

—

6- Qual município que mora hoje:

7- Sobre o seu grau de escolaridade, em qual ciclo da EJA você se encontra?

—

8- Qual é o grau máximo de escolaridade do seu pai?

- | | |
|--|--|
| ☐ Analfabeto | ☐ Ensino fundamental completo |
| ☐ Ensino fundamental incompleto | ☐ Ensino Médio Completo |
| ☐ Ensino médio incompleto | ☐ Superior incompleto |
| ☐ Superior completo | |

9- Qual é o grau máximo de escolaridade da sua mãe?

- | | |
|--|--|
| ☐ Analfabeto | ☐ Ensino fundamental completo |
| ☐ Ensino fundamental incompleto | ☐ Ensino Médio Completo |
| ☐ Ensino médio incompleto | ☐ Superior incompleto |
| ☐ Superior completo | |

10-Com quem você mora? (mais de uma opção poderá ser marcada)

- | | |
|---------------------------------|--|
| ☐ Pais | ☐ Companheiro (a) |
| ☐ Filhos | ☐ Cônjuge |
| ☐ Sogros | ☐ Parentes |
| ☐ Amigos | ☐ Sozinho (a) |
| ☐ Outros | |

11-Quantos filhos você teve no total?

- | | |
|--|--------------------------------|
| ☐ Nenhum | ☐ Um |
| ☐ Dois | ☐ Três |
| ☐ Quatro | ☐ Cinco |
| ☐ Mais. Quantos ao todo? ____ | |

12-A casa onde você mora é?

- ☐ Própria
☐ Alugada
☐ Cedida

13-Você trabalha atualmente?

() Sim

Onde?

() Não

14-Qual é a sua renda individual mensal?

- () Menos de 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00)
- () De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)
- () De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 2.090,00 até R\$ 3.135,00)
- () De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 3.135, 00 até R\$ 4.180,00)
- () Mais de 5 salários mínimos

15-Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- () Menos de 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00)
- () De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)
- () De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 2.090,00 até R\$ 3.135,00)
- () De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 3.135, 00 até R\$ 4.180,00)
- () Mais de 5 salários mínimos