

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S618e Siqueira, Adson Matheus Lucas.

Educação de jovens e adultos no contexto do direito humano a educação: um estudo sobre o grupo de trabalho n.18 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED / Adson Matheus Lucas Siqueira. - João Pessoa, 2022.

119 f.

Orientação: Alexandre Magno Tavares da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em direitos humanos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. 4. Paulo Freire. I. Silva, Alexandre Magno Tavares da. II. Título.

UFPB/CCJ

CDU 34



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CIDADANIA E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO DIREITO HUMANO A**  
**EDUCAÇÃO: um estudo sobre o Grupo de Trabalho N 18 da Associação Nacional de**  
**Pós-Graduação em Educação - ANPED**

**ADSON MATHEUS LUCAS SIQUEIRA**

JOÃO PESSOA/PB

2021

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO DIREITO HUMANO A  
EDUCAÇÃO: um estudo sobre o Grupo de Trabalho N 18 da Associação Nacional de  
Pós-Graduação em Educação - ANPED**

**ADSON MATHEUS LUCAS SIQUEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

JOÃO PESSOA/PB

2021

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO DIREITO HUMANO A  
EDUCAÇÃO: um estudo sobre o Grupo de Trabalho N 18 da Associação Nacional de  
Pós-Graduação em Educação - ANPED**

**ADSON MATHEUS LUCAS SIQUEIRA**

Dissertação de Mestrado avaliada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva  
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas  
UFPB  
Orientador

---

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide  
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas  
UFPB  
Examinadora interna

---

Prof. Dra. Quézia Vila Flor Furtado  
Departamento de Metodologia da Educação – CE  
UFPB  
Examinadora externa

---

Nome  
Vínculo Institucional  
Suplente/Externo

---

Nome  
Vínculo Institucional  
Suplente/Interno

Dedico este trabalho a minha família, pelo incessante incentivo e interminável companhia nessa exaustiva, mas gratificante caminhada acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria, sem fé em sua existência nada seria possível.

Agradeço aos meus pais Maria Elsa e Eliezer que me geraram a vida e confiaram no meu potencial, vocês são exemplos de pais, me instruíram a ser uma pessoa de caráter, sempre me apoiando nos estudos e nas horas difíceis, sem o seu apoio eu nada conseguiria.

Agradeço a minha irmã Annanda Luisa por ser sempre um forte exemplo de dedicação e competência em tudo que se propõe.

Agradeço ao meu Orientador e amigo Prof. Dr. Alexandre Magno por seus valiosos ensinamentos durante essa trajetória marcada por inesperados desafios causados pela COVID-19. Sua paciência e atenção contribuíram de maneira imensurável para o fortalecimento da minha humanização, confiança e desempenho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas ao qual estendo meus agradecimentos a todos que o compõe, por proporcionar em mim um imenso amadurecimento pessoal, social e acadêmico, expandindo minha compreensão acerca do meu próprio papel enquanto cidadão na luta por mudanças positivas na realidade que experienciamos conjuntamente enquanto sociedade.

“Portanto... plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores. E você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida! Nossas dídivas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar.”

(WILLIAM SHAKESPEARE)

## RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a analisar os desafios e perspectivas da educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos através do estudo sobre o grupo de trabalho 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Para tal, adotamos a concepção de educação pela perspectiva teórica de Paulo Freire, que objetiva possibilitar a libertação o indivíduo de injustiças e da realidade opressiva através da conscientização. Os educandos e educandas integrantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos tiveram o direito à educação infringido uma vez que não conseguiram alfabetizar-se ou concluir seu processo de escolarização na idade dita apropriada. A Educação em Direitos Humanos possibilita aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos uma nova visão sobre os Direitos humanos, levando-os/as a perceberem que tais direitos contribuem para o conhecimento de sua dignidade e de sua condição de sujeitos de direito. Desta forma, revela-se oportuno investigar as pesquisas apresentadas no GT nº 18, na reunião da ANPED, realizada em 2018, reflexos diretos do entendimento atual, tanto acadêmico como social, sobre a educação de pessoas jovens e adultas e suas contribuições para o sentir, pensar e agir acerca das políticas públicas em educação em Direitos Humanos na educação de pessoas jovens e adultas. Assim, adota-se uma abordagem qualitativa, os instrumentos para a geração dos dados é a pesquisa bibliográfica e documental e os dados serão analisados a luz do conjunto de técnicas denominadas de análise de conteúdo. Conclui-se que ainda há, atualmente, uma quantidade considerável de pesquisadores na área que podem, se reunidos em redes nacionais, integrar institucionalmente a atuação da ANPED e, através do GT 18, contribuir com ele proporcionando novos rumos para a educação de jovens, adultos e idosos tomando como alicerce os valiosos aprendizados oferecidos pela Educação em Direitos Humanos que revela-se como valioso aliado no enfrentamento a diversos problemas educacionais que continuam alcançando a Educação de Jovens e Adultos como: a ausência ou o baixo investimento por parte da administração pública; a carência na formação tanto inicial quanto continuada dos educadores(as); a desigualdade; a evasão; a juvenilização do público; a escassez de equipamentos pedagógicos específicos; a baixa autoestima dos educandos(as); o cansaço; tempo insuficiente para atenção aos estudos; métodos utilizados frequentemente inadequados que findam por dificultar a aprendizagem e majoram diversos outros desafios que ainda não estão sendo enfrentados.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos; Educação de jovens e adultos; Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED; Paulo Freire

## ABSTRACT

This research aims to analyze the challenges and perspectives of human rights education in the context of youth and adult education through the study of the working group 18 of the National Association of Graduate Studies in Education - ANPEd. For this, we adopted the concept of education from the theoretical perspective of Paulo Freire, which aims to enable the individual to be freed from injustice and oppressive reality through awareness. The male and female students participating in the Youth and Adult Education modality had their right to education infringed as they were unable to become literate or complete their schooling process at the so-called appropriate age. Education in Human Rights enables students of Youth and Adult Education to have a new vision of human rights, leading them to realize that such rights contribute to the knowledge of their dignity and their status as subjects of rights. In this way, it is opportune to investigate the research presented in WG No. 18, at the ANPEd meeting, held in 2018, direct reflections of the current understanding, both academic and social, on the education of young and adult people and their contributions to the feeling, thinking and acting on public policies in human rights education in the education of young people and adults. Thus, a qualitative approach is adopted, the instruments for data generation are bibliographic and documental research and the data will be analyzed in the light of the set of techniques called content analysis. It is concluded that there are still, currently, a considerable number of researchers in the area who can, gathered in national networks, institutionally integrate ANPEd's performance and, through WG 18, contribute to it by providing new directions for the education of young people, adults and elderly taking as a foundation the valuable learnings offered by Education in Human Rights, which reveals itself as a valuable ally in facing various educational problems that continue to affect Youth and Adult Education, such as: the absence or low investment by the public administration ; the lack of both initial and continued training of educators; inequality; the evasion; the juvenilization of the public; the scarcity of specific teaching equipment; the low self-esteem of students; the tiredness; insufficient time to pay attention to studies; methods used often inadequate that end up making learning difficult and increase several other challenges that are still not being faced.

**Keyword:** Human Rights Education; Youth and Adult Education; National Association of Graduate Studies in Education – ANPED; Paulo Freire

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ADITEPP** - Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos  
**ALFASOL** - Programa Alfabetização Solidária  
**ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
**ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**ASP** - Associação de Saúde da Periferia  
**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEB** - Câmara da Educação Básica  
**CECUP** - Centro de Educação e Cultura Popular  
**DAC** - Centro de Ação Comunitária  
**CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
**CEDI** - Centro Ecumênico de Documentação e Informação  
**CEPLAR** - Campanha de Educação Popular da Paraíba  
**CNEDH** - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
**COFP** - Centro de Formação e Assessoria Popular da Paraíba  
**CONSEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
**CPC** - Centro Popular de Cultura  
**DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos  
**EAD** - Ensino a Distância  
**EDH** - Educação em Direitos Humanos  
**EJA** - Educação de Jovens e Adultos  
**EPEN** - Reunião Científica Regional da ANPEd  
**EVA** - Espaços Virtuais de Aprendizagem  
**FASE** - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional  
**FGV** - Fundação Getúlio Vargas  
**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FORPRED/NE** - Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste  
**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
**GE** - Grupo de Estudos  
**GT** - Grupos de Trabalho  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IPF** - Instituto Paulo Freire  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LGBTQIA+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, mais  
**MCP** - Movimento de Cultura Popular  
**ME** - Ministério da Educação  
**MEB** - Movimento de Educação de Base  
**MEC** - Ministério da Educação e Cultura  
**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MOC** - Movimento de Organização Comunitária  
**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**NTICE** - Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão  
**OEA** - Organização dos Estados Americanos  
**ONG** - Organizações não governamentais  
**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**PDI** - Planos de Desenvolvimento Institucionais

**PIDESC** - Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais  
**PMEDH** - Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos  
**PNDH** - Programa Nacional de Direitos Humanos  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PNEDH** - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
**PNLA**-Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos  
**PNLD-EJA** - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos  
**PPC** - Programas Pedagógicos de Curso  
**PPP** - Projetos Políticos Pedagógicos  
**RAAAB** - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil  
**SAPÉ** - Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação  
**SEALF** - Secretaria de Alfabetização  
**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**TIC** -Tecnologias da Informação e Comunicação  
**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande  
**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba  
**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco  
**UNE** - União Nacional dos Estudantes  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNIPOP** - Instituto Universidade Popular  
**VEREDA** - Centro de Estudos em Educação fundada por Paulo Freire

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 Contextualização temática	12
1.2 Percorso Estrutural	24
<b>2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NO CONTEXTO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO</b>	<b>28</b>
2.1 Breve Exposição da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	28
2.2 Educação de Jovens e Adultos e o Direito Humano à Educação	32
<b>3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DA DENÚNCIA AO ANUNCIO JUNTO À UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE DEBRUÇAR-SE SOBRE AS QUESTÕES SOCIAIS</b>	<b>41</b>
<b>4. A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO FREIREANO NO PENSAR OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS</b>	<b>54</b>
4.1 Proposta Pedagógica Freireana	56
<b>5. O GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ANPED: limites e possibilidades no contexto da educação em direitos humanos.</b>	<b>72</b>
5.1. O Desenvolvimento de Pesquisas no Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	75
5.2. O que dizem os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 18 em 2018	80
5.2.1. Educadores e educadoras de jovens e adultos	81
5.2.2. Educandos e educandas na Educação de Jovens e Adultos	83
a) perfil dos educandos e educandas	84
b) visão dos educandos e educandas	86

5.2.3. Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos	87
5.2.4. Novas tecnologias da informação, comunicação e expressão na educação de jovens e adultos	88
5.3. Educação de Jovens e adultos: limites e possibilidades no contexto da educação em direitos humanos	90
a) O GT 18 da ANPED enquanto espaço para sentir pensar e agir no campo da educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos	90
b) Formação continuada e prática docente na EJA, dar-se conta do lugar da formação em direitos humanos	91
c) Jovens e adultos enquanto sujeitos históricos da EJA: implicações para a educação em direitos humanos	95
d) Jovens e adultos lendo o mundo: contribuições da educação em direitos humanos	97
e) O diálogo entre as políticas públicas em educação de jovens e adultos e as políticas públicas em educação em direitos humanos	99
f) Tecnologias das Informação na EJA em tempos de crise sanitária e humanitária.	103
<b>6. CONCLUSÃO</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>115</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Contextualização Temática

Nos tempos atuais, de maneira global, tem se firmado consideráveis discussões acerca da importância que os direitos humanos possuem para o progresso da sociedade. Entretanto, pouco se discute acerca da educação em/para direitos humanos. Entende-se que para que ocorra o cumprimento efetivo e eficaz desta primeira matéria, torna-se indispensável que seja empregado mais dedicação para a segunda.

A partir desse entendimento, nascem questionamentos sobre quais seriam os elementos centrais que desafiam a marcha da Educação em Direitos Humanos na hodiernidade, determinadas hipóteses devem ser consideradas, como a deficiência de fomentos para a educação; a utilização de um modelo tradicional de educação pelo corpo docente; e a carência de componentes curriculares específicos que tratem da temática na matriz curricular dos cursos de licenciatura, igualmente como na matriz curricular da educação básica.

Diante disso, para a formulação de perspectivas abrangentes, surge a necessidade de se discutir os diferentes contextos em que a Educação em Direitos Humanos se insere na sociedade e sua importância para a consolidação dos Direitos Humanos. Reconhece-se que os processos educativos refletem diretamente os indivíduos que se almeja capacitar na proporção em que promove valores, princípios e percepções do homem e da sociedade.

A temática da educação para e em direitos humanos se insere de maneira específica pela primeira vez no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais<sup>1</sup>, da ONU de 1966.

---

<sup>1</sup> O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foi adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966, de forma conjunta ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, e objetiva conferir caráter obrigatório aos acordos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com isso, houve a formalização da responsabilidade internacional dos Estados signatários nas situações em que sejam confirmadas violações dos direitos estabelecidos pelo Pacto. Esses direitos devem ser acompanhados atentamente pelos Estados-partes, através da elaboração de relatórios de forma periódica, o intuito é avaliar a medida em que se encontram suas implementações, e as barreiras encontradas para materializá-los, Estando o Pacto sob a supervisão do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU. Organizações da sociedade civil possuem legitimidade para

Nesse importante organismo de proteção, o direito à educação não se refere apenas à igualdade de oportunidades, é, também, compreendida como um dos principais setores para o progresso social. Entende-se que é por meio da geração de conhecimentos que se torna possível o desenvolvimento de uma nação, acrescendo seu provento e conseqüentemente a qualidade de vida dos cidadãos. Dessa forma, cada ser humano deve implicar-se na concretização deste direito enquanto protagonista social.

Concernente à constituição de políticas públicas nacionais, em 1996 o Brasil difundiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que contém diretrizes orientadoras para a atuação do Poder Público no âmbito dos direitos humanos. Com atualização promovida em 2010, a última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) atribui prioridade ao eixo “Educação e Cultura em Direitos Humanos”.

Neste eixo, atribui-se destaque para a educação em direitos humanos, onde é considerada um poderoso instrumento capaz de atribuir caráter efetivo aos princípios e diretrizes instituídos pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e dessa maneira possibilitar a promoção de processos educativos que objetivam a formação de uma cultura pautada no respeito aos direitos humanos, no reconhecimento das diferenças e na construção de uma cultura de paz. (BRASIL, 2010a).

Cumpre-se destacar que a pauta da educação em direitos humanos exige perspectivas mais abrangentes do que tradicionalmente entende-se por educar; por este motivo, deve ocorrer de forma constante e em esfera global, uma vez que os conhecimentos e valores essenciais à educação em direitos humanos estão em constante desenvolvimento e representam os indivíduos de todas as nacionalidades.

Retomando a atenção a nível nacional, observa-se que vários grupos comumente oprimidos se beneficiariam positivamente com o fortalecimento da educação em direitos humanos, como é o caso dos educandos e educandas do modelo de educação de pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas. Observa-se que com o decorrer dos últimos anos, o Brasil solidificou uma tradição social acerca da importância da efetivação do direito à

---

ofertar ao Comitê relatórios por eles produzidos – intitulados relatórios paralelos ou contra relatórios – que podem ser utilizados subsidiariamente.

Educação no período infantil, porém, não firmou de forma sólida compreensões concernentes ao direito à Educação ao transcorrer de toda a vida.

Exemplo disso é o encerramento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sucedida pela Secretaria de Alfabetização (SEALF), uma vez que a vindoura secretaria não tomou para si todas as atuações da anterior e não atingiu o que noticiou, que era o lema “alfabetização acima de tudo”, uma vez que as disposições do Plano Nacional de Educação (PNE) para alfabetização total e alfabetização funcional não se concretizaram. As ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), objetivavam garantir o direito à educação com equidade e igualdade, possuindo políticas públicas educacionais direcionadas para a inclusão social.

De acordo com dados expostos no portal eletrônico da Andifes<sup>2</sup> a SECADI nasceu com o objetivo de “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desempenhava atividades nas esferas da “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

As imputações que pertenciam à SECADI jaziam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012<sup>3</sup>,

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-SECADI-ANDIFES.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2021

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em 10 de abril de 2021

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012);

O aniquilamento da SECADI através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019<sup>4</sup> se compõe como um anacronismo no campo dos direitos educacionais e revela-se como uma determinação que caminha em direção oposta ao reconhecimento da diversidade, do fomento à igualdade e da consolidação da inclusão no método educativo.

Além de não defrontar o analfabetismo assim como o compromisso firmado, a SEALF não agiu nos campos de educação indígena, quilombola, jovens e adultos, ribeirinhos, e educação do campo como a SECADI agia. Esses quadros foram dissolvidos entre inúmeras secretarias, que ao serem estrinchadas, se debilitaram. A educação para direitos humanos foi completamente esquecida.

Desta forma, não é raro nos depararmos com situações em que pessoas que possuem baixa ou nenhuma escolaridade batalhem arduamente para que seus filhos consigam acesso a um ensino de qualidade, sem demonstrar, em igual intensidade, preocupações voltadas pra si mesmos acerca do direito que sofreram violação.

Também não é raro observarmos sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em decorrência da falta de recursos financeiros, sendo necessário adentrar ao trabalho precoce para o próprio sustento e o da família, assim, os afastando do ambiente escolar e resultando em pouca aptidão desenvolvida da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essas pessoas são jovens, adultos e idosos que, mesmo alguns já tendo frequentado o ensino escolar, são majoritariamente trabalhadoras e trabalhadores sem escolarização e compartilham histórias caracterizadas pelo sofrimento social.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de 3,0 milhões de educandos e educandas em 2020, apresentando uma queda de 8,3% em relação ao ano de

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em 10 de abril de 2021

2019. A pesquisa indicou também que 1,5 milhão de estudantes de 14 a 17 anos não estão frequentando a escola. Esses números expressam a quantidade de sujeitos que sofreram o tolhimento do direito humano à educação no passado e os que estão sofrendo o mesmo tolhimento atualmente. Entre os principais desafios da modalidade de educação de jovens e adultos não está apenas a garantia do acesso, mas, também, a permanência escolar dos educandos e educandas.

Importante mencionar o impacto resultante da pandemia causada pela disseminação do novo coronavírus que atribuiu visibilidade a desigualdade social que persiste no país e desencadeou impactos significativos na educação, tanto para educandos e educandas quanto para as instituições de ensino em mais de uma centena de países ao redor do mundo. Em face do risco de contaminação representada por aglomerações de indivíduos, hábito comum no modelo de educação presencial, autoridades estabeleceram rígidas restrições, a começar por folgas antecipadas e suspensões temporárias do calendário escolar.

Com o decorrer dos meses, grande parte das instituições de ensino permaneceram fechadas com o intuito de evitar a perpetuação de contágios nos casos de Covid-19. Suportes tecnológicos e o ensino remoto se transformaram em fortes aliados ao possibilitarem a continuidade do ano letivo, porém representam barreiras aos que sofrem com desigualdades sociais e econômicas, como por exemplo o limitado acesso à internet. Sem dúvidas esses fatores contribuíram para a taxa de matrícula nas salas da EJA.

As desigualdades econômicas e sociais se tornaram ainda mais visíveis, quando se observa as dificuldades que muitos sujeitos têm enfrentado para dar continuidade aos seus estudos. Essas desigualdades afetam diretamente a frequência e dedicação aos estudos desses alunos, uma vez que estar no ambiente escolar não se trata apenas da vontade de voltar a estudar, mas envolve também várias questões que influenciam com que eles se ausentem da escola, entre elas, a luta pela própria sobrevivência e da família.

Muitas vezes, os educandos e educandas decidem retornar à escola em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho, porém precisam se ausentar pela própria jornada de trabalho que já possuem e os pressionam a dedicar mais tempo às atividades laborais. Então, não depende apenas da vontade dos educandos e educandas, mas de vários fatores que dificultam a permanência desses alunos.

Comumente, os indivíduos que vivenciam situações de desamparo sofrem impactos negativos consequentes da exclusão social e educacional e atribuem a si mesmos a culpa e a responsabilidade de se encontrarem nessa situação, o que resulta em marginalizações, exclusões e a não exigência de alguns de seus próprios direitos fundamentais. Assim, os aspectos sociais devem ser considerados nos processos teóricos-metodológicos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, ponderando a trajetória e individualidade de cada sujeito.

Tais impactos são descritos por Galvão e Di Pierro (2007).

Na maior parte das vezes em que conversamos com pessoas jovens e adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento, e por vezes, acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha.

Esses jovens e adultos carregam consigo o estigma de serem “pessoas perigosas” para a sociedade, e quanto mais encontram dificuldades de acesso ao ambiente escolar, mais se aproximam da marginalização e exclusão social. Essas pessoas são essencialmente mais vulneráveis a possíveis situações de risco que se apresente.

Importante faz-se a ponderação de que os educandos e educandas integrantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos tiveram o direito humano à educação infringido, uma vez que, na idade escolar, não conseguiram concluir os estudos na educação básica. Atribuindo enfoque aos princípios da indivisibilidade e interdependência entre os Direitos Humanos, o citado infringimento não fora tão-somente do direito a educação, mas também de todos os outros diversos direitos.

Como explica Benevides (2011):

São indivisíveis e interdependentes porque à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais ser fracionados, ou seja, você tem o direito até aqui, daqui para a frente é só para os homens, ou só para as mulheres, ou só para os ricos, ou só para os sábios etc.

Compreende-se que, na atualidade, existe um verdadeiro desmanche do Estado de Direitos para um Estado que prega a Justiça de maneira justiceira, isto é, que no lugar de conferir proteção a todos os indivíduos, utiliza manobras que marginaliza e põem em situações de ameaça alguns em especial. Segundo Miguel Arroyo (2019) “o Estado criminaliza os mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, de classe que vinham lutando por educação pública” (ARROYO, 2019, p. 27). De acordo com o autor, as agressões provenientes do Estado são legitimadas.

O Estado que busca Justiça de maneira justiceira, ou seja, que criminaliza, apresenta como destinatário os grupos sociais, raciais e étnicos que, ao longo da história, foram os que mais sofreram opressões. Ademais, nos últimos anos, tais grupos formaram fortes processos de resistência ao se reconhecerem como sujeitos de direitos humanos e de vidas merecedoras de dignidade.

A discussão fomentada por Arroyo (2019) exprime a compreensão de que a existência desses grupos permanece em um infundável Estado de Exceção<sup>5</sup>. Nesse entendimento, através de atos de coerção e aniquilamento, sobrevêm tentativas de persuasão de que grupos desfavorecidos socioeconomicamente são um perigo para à ordem e o bem estar social.

Dessa forma, esses indivíduos passam a auferir a alcunha de delituosos, sub-humanos e inteligíveis, “logo punidos pela justiça penal, ou pior, à mercê do extermínio pelas forças de repressão à delinquência” (ARROYO, 2019, p. 67). Percebe-se que o isolamento social e racial não permanecera no primitivo. Dessa maneira, torna-se função da educação, através dos educadores, visibilizar os sujeitos ameaçados que alcançam o ambiente escolar e a EJA, que diariamente suportam desigualdades e violências, submetidos a desumanos tratamentos segregatórios de classe, raça e forma.

A educação enquanto direito humano se constitui em um espaço teórico-metodológico que permite, através de suas experiências, a promoção dos direitos humanos, visto que é objeto que integra a dignidade humana por desenvolver socialmente o sujeito para a execução plena de sua cidadania.

---

<sup>5</sup> Estado de exceção é um mecanismo contrário ao Estado democrático de direito, decretado pelos administradores em circunstâncias nacionais críticas, como ataque efetivo por poderes estrangeiros, forte ameaça à ordem constitucional democrática ou calamidade pública.

Pode-se dizer que a educação é pressuposto essencial para o indivíduo concretizar-se inteiramente como ser humano na coletividade pois, além de suprir a necessidade do educando de se realizar ao se entender como ser humano, supre também uma necessidade da sociedade, que estabelece de forma segura sua continuidade através dos tempos. Através da educação, é possível integrar os novos indivíduos na realidade em que a sociedade é constituída.<sup>6</sup> Desta forma, são consideradas as ações individuais e coletivas dos seres humanos, nas especificidades próprias do tempo e lugar.

Importante salientar que a luta pela melhora da situação educacional no país exige a atuação intensa da sociedade e um plano evolutivo para educação que ultrapasse os níveis da administração Estatal e inclua todos os cidadãos que integram a nação. Educação é um direito que todos possuem e a luta por ela deve ser compreendida como uma obrigação de todos os cidadãos.

Pode-se falar que, por parte do Estado, pouco tem sido feito na direção de atender as reais necessidades dos adultos que enfrentam diversas dificuldades na tentativa de retornar à escola, pois os programas direcionados à EJA no Brasil viraram reféns de uma conjuntura que durante dezenas de anos fez desse tema um discurso político proveitoso e desconexo de compromissos autênticos.

Nesse sentido Torres (1994 apud HADDAD 2001 p. 198) afirma que:

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação proporciona para a sociedade. As instâncias centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação de conteúdo, assim como o sistema de avaliação também centralizado, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria da qualidade do ensino.

Na Educação de Jovens e Adultos esta consideração deve ser pujante, pois o jovem, adulto ou idoso que busca esta modalidade de ensino já carrega consigo experiências de vida e conhecimentos informais aglomerados historicamente. Este conjunto de experiências

---

<sup>6</sup> Através da educação o ser humano consegue compreender as razões das coisas que ele possa vir a transformar, incluindo a compreensão de sua própria existência. São as indagações e as características psíquicas e físicas que os seres humanos possuem que os lhes distinguem das outras espécies, o integrando ao complexo de forças naturais e sociais que ressaltam a cultura de ser social, tornando-o um componente integrante da sociedade que faz parte.

precisa ser utilizado pelos educadores e educadoras, uma vez que é imperioso tomar esses conhecimentos como ponto de partida para que o conhecimento científico converse com os conhecimentos e experiências dos educandos e educandas, e assim, exista um ensino que dialogue com as diferentes vivências pertencentes a cada aluno.

A educação desempenha ação basilar no processo de libertação, entretanto somente quando se considera a realidade dos educandos no contexto educativo, atribuindo valor ao diálogo, a reflexão e a criatividade, de maneira a edificar este objetivo. Entretanto, costumeiramente se ignora o conhecimento popular que possuem os estudantes, desconsiderando toda a carga educativa e cultural adquirida através de práticas sociais dentro e fora do espaço escolar.

Essas são características de um modelo tradicional de educação que considera os educandos como recipientes vazios que precisam ser preenchidos pelo saber do professor, o que dificulta o aprendizado dos alunos que, muitas vezes, voltam à escola, profundamente marcados pela desigualdade e pela exclusão, depois de terem sido evadidos, excluídos do ensino regular, ou mesmo, sem nunca o terem frequentado. Como consequência, carregam consigo, ainda que de forma inconsciente, marcas da exclusão e incapacidade, produzidas por uma sucessiva violação e negação de direitos, em muitos casos, iniciada com a negação do direito à educação.

Diante disso, torna-se necessário que os sistemas socioeducativos presentes nos ambientes escolares e não escolares sejam mais ostensivos e passem a lidar com outras questões além dos educacionais, como políticos, sociais, econômicos e culturais. Com base nesse entendimento, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas deve superar as concepções acerca de uma prática pedagógica alienante onde não há transformação e, portanto, não há condições para garantir cidadania.

Deriva desse entendimento, a intitulação “*educação bancária*”<sup>7</sup>, ou seja, a educação que transfere, deposita e movimenta o saber nos educandos como nas instituições financeiras. A percepção bancária de educação recusa o diálogo, ao grau que no exercício pedagógico preponderam-se mínimas palavras, tendo em vista que, como exemplifica o

---

<sup>7</sup> A abordagem de ensino problematizada pelo educador Paulo Freire (1921 - 1997)

professor Paulo Freire (2005): "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.

Dessa maneira, entende-se que o professor "depositará" as matérias na cabeça dos educandos e educandas, assimilando-as a recipientes vazios a serem preenchidos. A educação bancária não promove libertação, pelo contrário, oprime, pois não objetiva promover a conscientização de seus educandos e educandas. Almeja, verdadeiramente, sujeitar às suas regras corpos desprovidos de consciência. Eterniza e robustece, assim, um contato vertical e autoritário. A educação bancária não promove a educação em direitos humanos, ela lhes nega esse direito.

O exercício pedagógico desempenhado pelos educadores é composto pelo autoritarismo, ordenando os educandos e educandas acerca do que se permite fazer e o que responder; dessa forma, eles projetam uma pedagogia da resposta. Não se permite tecer críticas, da mesma forma que não se pode realizar questionamentos ou expor dúvidas ao professor. Isso tudo se deve ao fato de que a educação bancária não almeja despertar a consciência dos educandos. Nessa situação, a educação "é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo" (Freire 2000).

O ambiente escolar necessita exercer atividades que estreitem seus laços com as comunidades, aproximando jovens e adultos que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. Escolas que promovem uma educação conscientizadora, em que os jovens e adultos podem se libertar socialmente, cumprem, de fato, sua função social. Se estas possuírem a lucidez sobre sua função na sociedade e dessa forma, agirem no sentido de envolver dentro de seu espaço ações sociais e políticas públicas na área da saúde, trabalho, educação, moradia, etc., será possível visualizarmos um aumento na atuação dos educandos e educandas na sociedade e uma amenização gradativa das desigualdades sociais.

De acordo com a concepção Freireana a educação deve assumir uma postura libertadora e problematizadora através do diálogo constante entre o educando e o educador na ação de ensino-aprendizado dentro ou fora das escolas. É um procedimento social em que o educador e o educando são sujeitos do saber. É permuta de conhecimentos de criação e recriação da própria vida. O cerne da educação é o diálogo permanente entre o educador e o educando para submeter toda e qualquer palavra à reflexão, considerando a educação como uma autêntica prática de transformação do mundo, uma educação para os Direitos Humanos.

Assim, a Educação em Direitos Humanos pode possibilitar aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos uma nova visão sobre os Direitos humanos, levando-os/as a perceberem que tais direitos contribuem para o conhecimento de sua dignidade e de sua condição de sujeitos de direito. É nessa perspectiva de construção de sujeitos de direito que se é proposto a afirmação do quanto a Educação em Direitos Humanos é importante para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e garantidores de seus direitos.

Os processos educacionais são essenciais para que a ciência e o conhecimento evoluam. Para isso, faz-se imperioso que as Universidades, enquanto componentes desse processo, participem de maneira crítica, desempenhando sua função social de aquisição e existência da cidadania dos integrantes da coletividade que se almeja democrática.

Dessa maneira, O ensino superior possibilita o desenvolvimento apropriado dos profissionais que atuam na área da educação, qualificando-os a agir adequadamente nos processos sociais. Essa qualificação aprofunda-se através dos cursos de pós-graduação, que são formações acadêmicas e profissionais ofertadas aos indivíduos que já concluíram o curso de graduação. Seu principal objetivo é dar continuidade à formação de professores de nível superior, fornecendo especializações em diversas áreas de conhecimento. A partir das produções científicas produzidas no meio acadêmico, ideias podem ser aprimoradas, trazendo avanço e, conseqüentemente, mais qualidade de vida para todos os cidadãos.

No Brasil, a pesquisa sobre educação vem sendo desenvolvida desde o início do século passado. Hoje, de acordo com dados expostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>8</sup>, existem 285 cursos de Pós-Graduação em Educação – incluindo mestrados e doutorados, acadêmicos e profissionais – em todo o território nacional.<sup>9</sup> Um rápido acesso à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto

---

<sup>8</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação associada ao Ministério da Educação do Brasil que objetiva expandir e consolidar a pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=ZMwDt4pQ3+MO8dJkd-8MZWcw.sucupira-213?areaAvaliacao=38> . Acesso em 06 de setembro de 2020

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia revela que, entre o ano 2010 e os primeiros meses de 2020, mais de cinco mil dissertações e teses foram defendidas nesses cursos<sup>10</sup>.

Fruto desse contexto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. (ANPED, 2012). A entidade reúne pesquisas elaboradas por pós-graduandos, professores universitários e diversos pesquisadores de todo o território nacional e das diversas áreas e subáreas da pesquisa educacional.

Fundada no final da década de 1970, a ANPED promove reuniões bienais, em âmbito nacional e regional e possui dois campos de interesse: a pós-graduação em educação e a produção e disseminação do conhecimento nesse mesmo campo. Suas reuniões oferecem ambientes fomentadores de discussões e aperfeiçoamentos para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área e são organizadas agrupando-se em grupos de trabalho distintos.

Os Grupos de Trabalho são setores de concentração e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs com temáticas próprias, que reúne pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas<sup>11</sup>. Além de expandir debates sobre nuances da Educação, deliberam atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. (ANPED, 2012).

O Grupo de Trabalho N° 18 da ANPED se dedica as pesquisas acerca da Educação de pessoas Jovens e Adultas e para este nosso trabalho de pesquisa iremos considerar as investigações apresentadas neste grupo no ano de 2018.

---

<sup>10</sup> Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2010+TO+2020%5D%22&filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl\\_str\\_mv%3A%22Programa+de+P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=educa%C3%A7%C3%A3o&type0%5B%5D=AllFields](http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2010+TO+2020%5D%22&filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22Programa+de+P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=educa%C3%A7%C3%A3o&type0%5B%5D=AllFields). Acesso em 06 de setembro de 2020

<sup>11</sup> Grupos de Trabalho: GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

## 1.2. Percorso Estrutural

O nosso primeiro contato com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas foi experienciada através de relatos feitos por meus pais, ambos professores, em que compartilharam comigo e com minha irmã, nós ainda crianças, dificuldades e alegrias que educar pessoas jovens e adultas os havia proporcionado. Tais relatos firmaram em mim comoção e forte interesse na realidade desses sujeitos que, muitas vezes, são postos à margem dentro do próprio modelo de ensino destinado à reparação do direito a educação a eles infligidos.

A pesquisa foi preliminarmente idealizada tomando como ponto principal para a coleta de dados os trabalhos de conclusão do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba que debatiam as trajetórias da Educação de Jovens e Adultos, correlacionando os materiais à Educação em Direitos Humanos, contudo, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, o acesso aos trabalhos foi inviabilizado e o estudo precisou ser reformulado em relação ao tema e seus objetivos, passando a direcionar nossas inquietações para a produção acadêmica da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Educação – ANPED.

Enquanto questionamento para o nosso problema de pesquisa temos o seguinte: *Em que medida as pesquisas apresentadas nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Educação – ANPED – GT Educação de Jovens e Adultos, em 2018, colaboram para a compreensão acerca dos desafios e perspectivas em torno das políticas públicas em educação em direitos humanos na EJA?*

Ciente do poder transformador que a Educação em Direitos Humanos possui e inquieto acerca da compreensão atual sobre sua importância, revela-se oportuno investigar as pesquisas apresentadas no GT nº 18, na reunião da ANPED, realizada em 2018, reflexos diretos do entendimento atual, tanto acadêmico como social, sobre a educação de pessoas jovens e adultas. Portanto, a análise de seus fundamentos teóricos metodológicos, temáticos, experienciais e etc. justifica-se por apresentar contribuições para o sentir, pensar e agir acerca das políticas públicas em educação em Direitos Humanos na educação de pessoas jovens e adultas.

Enquanto objetivo geral do nosso trabalho evidenciamos a intenção de identificar nos trabalhos apresentados pelo Grupo de Trabalho Educação de Jovens e Adultos da ANPED as

concepções teórico-metodológicas que podem contribuir para a compreensão acerca dos desafios e perspectivas em torno das políticas públicas em educação em direitos humanos na educação de jovens e adultos.

Enquanto objetivos específicos destacamos:

- Apresentar a educação em direitos humanos enquanto categoria de análise;
- Apresentar a educação de jovens e adultos enquanto categoria de análise;
- Discutir os desafios e perspectivas da educação em direitos humanos no contexto da educação de pessoas jovens e adultas;
- Evidenciar a proposta pedagógica de Paulo Freire na discussão da educação em direitos humanos e educação de jovens e adultos;
- Analisar as concepções teórico-metodológicas nos trabalhos apresentados pelo GT nº18 Educação de pessoas jovens e adultas, da ANPEd, no ano de 2018, enquanto contribuição para a compreensão acerca dos desafios e perspectivas em torno das políticas públicas em educação em direitos humanos na educação de jovens e adultos.

Enquanto procedimentos teórico metodológicos buscamos estar atentos a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Nesse sentido, a construção da questão de pesquisa nos leva a fazer as seguintes apostas a nível teórico:

Nos valem da compreensão de pessoas jovens e adultas como sujeitos de direitos ponderada por Miguel Arroyo (2005 e 2019), que relaciona educação e equidade social, atribuindo destaque aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos reconhecendo-os como sujeitos de direitos, não se limitando ao direito humano à educação, mas também à cidade, à memória e outros espaços sociais.

No campo teórico-metodológico da Educação em Direitos Humanos, aproveitamos as reflexões propostas por Nazaré Zenaide (2018 e 2019) que promove discussões acerca do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), correlacionando-o aos direitos humanos na formação do docente, no ambiente escolar e no currículo.

Utilizamos a concepção de educação pela perspectiva teórica de Paulo Freire (1986, 1996, 1999, 2000, 2003 e 2005), que objetiva libertar o indivíduo de injustiças e da realidade opressiva através da conscientização. Dessa forma, discutimos como os trabalhos apresentados na ANPEd concebem a educação de pessoas jovens e adultas numa perspectiva freireana e refletiremos a educação em Direitos Humanos pela ótica de Paulo Freire.

Nos procedimentos metodológicos, utilizamos a pesquisa denominada qualitativa, considerada competente para averiguar de que maneira as pessoas ponderam um conhecimento, uma opinião ou um acontecimento em casos em que o objetivo da investigação é a “demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos” (Mendes, 2006, p. 11).

Gaskell (2002, p. 65) assevera que a pesquisa qualitativa

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

De acordo com o autor, compreender o entendimento dos indivíduos da pesquisa é característica do método qualitativo quando se objetiva “o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (Gaskell, p. 65).

Godoy (1995) conjectura que:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

Godoy (1995, p. 58) afirma ainda que “sob a denominação de pesquisa qualitativa encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação técnica e metodológica, tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia”.

Assim, para a investigação que se propõe a pesquisa e a fim de solucionar a pergunta, o objetivo geral e os objetivos específicos, utilizarmos a análise de conteúdo como método de organização e apreciação dos dados.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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, 2011, p. 47).

Godoy (1995b), reflete que a análise de conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin, incide em uma técnica metodológica aplicável a discursos diversos e a todos os formatos de comunicação, independentemente da natureza de sua estrutura. O esforço do investigador é direcionado a compreender o significado da comunicação para os receptores comuns e buscar outra significação passível de se compreender através ou ao lado da primeira.

Para Oliveira (2008) a análise de conteúdo proporciona:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008 p.570).

Assim, a análise de conteúdo possibilitará a nossa pesquisa, de maneira sistêmica, expor as mensagens e os propósitos atrelados aos contextos enunciados no acervo bibliotecário disponível na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, especificamente os apresentados pelo GT nº18 Educação de pessoas jovens e adultas, no ano de 2018.

## **2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NO CONTEXTO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO.**

### **2.1. Breve Exposição da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Durante as décadas de 1950 e 1960, no Brasil, ocorreram fortes discussões ideológicas abordando educação e desenvolvimento; testemunhou-se o surgimento de uma ampla moção visando a defesa da escola pública. A Empreitada em Conservação da Escola Pública foi uma mobilidade “liderada por educadores da velha geração, dos “pioneiros”, com a participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais” (SILVA, 2005, p.83) entre eles os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire. Como componente principal dessas discussões, fixa-se a indagação em relação a natureza da educação.

Esse período é marcado pelo surgimento de diversos movimentos de base engajados na alfabetização de adultos. Nota-se que esses movimentos atuavam de forma paralela à ação governamental, a partir da ação da sociedade civil, que sentia anseio por mudanças na situação socioeconômica e política nacional. Sob esse enfoque, diferentes grupos de educadores veem a oportunidade de exteriorizar suas preocupações com o tema da alfabetização e a educação dos adultos.

Importante considerarmos, que nesse período, essa preocupação impulsionou o desenvolvimento de novas metodologias para a alfabetização. Em função desse desenvolvimento, o analfabetismo deixa de ser entendido como consequência da situação de pobreza e passa a ser visto como resultado de uma sociedade que nutre em seu sistema a injustiça e a desigualdade.

Essas mobilizações de educação e cultura popular, em grande parte, adotou a filosofia e a metodologia de alfabetização proposta pelo educador Paulo Freire. Podemos citar como exemplo projetos produzidos por intelectuais, estudantes e católicos comprometidos com a

ação política: o Movimento de Educação de Base ( da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), posto em 1961, com a promoção do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, com início em 1961; CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), a Campanha de Pé no Chão se Aprende a ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Sobre esses movimentos, Paiva (1987, p. 236) deixa registrado que os próprios possuíam a pretensão de desenvolver um processo para o exercício educacional ligados às artes e à cultura popular e como nota a autora, de forma fundamental proporcionar a conscientização da sociedade por meio da alfabetização e da educação de base.

As décadas de 1960 e 1970 marcaram-se pelo tolhimento da democracia fomentados pelo golpe militar de 1964. Neste momento, os direitos civis e políticos dos indivíduos foram dissipados, acarretando em prisões, mortes e desaparecimentos de inumeráveis cidadãos que batalhavam pela consolidação dos direitos humanos.

Entender a soma de interesses e valores dos grupos sociais que detinham o poder naquele período é basilar para compreender como diversas estruturas autoritárias, que almejavam o controle e a conformidade da população, atuavam nas diferentes bases da sociedade.

Considerando essas exposições, cumpre afirmar que a educação passou a ser submetida aos comandos desse regime militar. Assevera-se que inúmeras repressões se abateram sem piedade sobre as ações dos movimentos populares de educação, diminuindo todas as possibilidades de a educação ser utilizada como ferramenta de transformação. Importante ressaltar que os intelectuais que possuíam concepções de uma educação libertadora foram as principais vítimas da furiosa repressão.

Segundo exposto por Cunha e Góes (2002, p. 36), a repressão se dirigia contrariamente a tudo e todos, que conforme sua visão gerava suspeição de ideias subversivas. Demissões, suspensões e apreensões, foram ferramentas consideradas eficazes a todo movimento estimado como inspiração “*comunista*”. Assim, como assevera o autor, reitores foram demitidos, programas educativos e sistemas educacionais não foram poupados.

Professores e estudantes universitários foram expulsos das faculdades e universidades onde lecionavam e estudavam e interventores foram designados para as

instituições de ensino, que passaram a coexistir com decretos, como o decreto – lei 477, que considerava suspeitos de subversão, todos os candidatos ao magistério e todos os professores, até que fosse provado o contrário.

Para o novo regime derrubar formalmente as ações de movimentos voltados para a educação popular, era necessário fixar um novo projeto de alfabetização de adultos, mesmo que restrito, em muitos casos, a um treinamento de aprender a “desenhar o nome”.

O exercício educativo do regime militar contrariava as iniciativas dos movimentos educacionais de base, que levavam em suas pautas, a alfabetização com vinculação a problematizações e conscientizações da população sobre suas realidades de vida e suas participações como agentes transformadores dessa realidade.

Sob a ótica do novo regime, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu a aparência de ensino supletivo, instituído durante a reforma do ensino em 1971 e que se iniciou com o programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido pela sigla MOBREAL.

Sobre o MOBREAL, Bello (1993, p.4) cita que:

O projeto MOBREAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993. p.4)

Funcionando de forma centralizada, ações convocavam a população a contribuir – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”, canção da dupla, Dom e Ravel convocando alfabetizadores sem muita exigência técnica.

Durante a década de 80, com o aumento no número de manifestações populares na América Latina, foi possível enxergar que a concepção de democracia tutelada pelas forças armadas era influenciada por ideologias norte-americanas. Dessa forma, a separação e a dispersão do campo educacional popular, decorrente dos extensos anos de ditadura, passaram a ser fortemente enfrentadas através da manifestação de organizações combativas,

movimentos de massa, sindicais e populares que não só agiram na oposição contra o autoritarismo, assim como nas batalhas por justiça social e por políticas públicas.

O Mobral atuou por todo o país, porém estatisticamente não realizou seu compromisso de erradicar o analfabetismo no decorrer daquelas décadas e, em 1985, na transição de retorno à democracia, terminou por ser extinto e substituído pela Fundação Educar que prestava apoio técnico e financeiro a ações de alfabetização existentes, nos finais da década de 80 ocorreram várias pesquisas acerca da língua escrita que de alguma forma refletiram na EJA e a partir da promulgação da constituição de 1988 o Estado expande sua obrigação com a Educação de jovens e adultos.

Posteriormente houve o cancelamento da Fundação Educar em 1990, onde a Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada com a atribuição da responsabilidade aos municípios, mesmo que o estado continuasse intervindo.

Outro programa utilizado a nível nacional, o Programa Alfabetização Solidária [ALFASOL], também objetivava amortizar os altos índices de analfabetismo no Brasil, focava sua atuação nos jovens entre 12 e 18 anos. Em meados dos anos 1997, atribuiu prioridade aos municípios que apresentavam percentuais de analfabetismo que ultrapassavam 55%: os se localizavam nos territórios norte e nordeste. Em 1999, alcançou os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as os territórios localizados no Centro-Oeste e Sudeste.

Sua atuação se dava através de "parcerias": com empresas que se responsabilizavam pelos custos de metade dos gastos dispendidos por aluno (a outra metade era custeada através de fundos públicos, provenientes do MEC); com universidades, que colocavam em prática ações de alfabetização contando com o auxílio de coordenadores e alfabetizadores que eram selecionados e capacitados; com os municípios, que se responsabilizavam por assuntos estruturais (salas de aula, merenda, convocatórias).

Os alfabetizadores eram indivíduos que residiam no próprio município ou eram alunos das universidades que passavam por um curso capacitante. As aulas eram divididas em módulos com duração de seis meses e a participação de alunos e alfabetizadores era limitada a um módulo somente.

Levando em consideração os baixos requisitos, a pouca capacitação e o curto período de participação, tanto dos alunos quanto dos alfabetizadores, nota-se que o objetivo principal

do programa de alfabetização posto em prática na época se limitava ao letramento dos alunos, reproduzindo o modelo tradicional de educação e desconsiderando ofertar qualquer viés que aprofundasse a formação dos sujeitos, e dessa forma, impossibilitava a construção de conhecimento acerca dos direitos pertencentes à pessoa humana.

## 2.2. Educação de Jovens e Adultos e o Direito Humano à Educação

A Constituição Federal promulgada em 1988, conhecida como “constituição cidadã<sup>12</sup>”, estabeleceu conceitos e objetivos para a educação ao instituir em seu artigo 205 que “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A constituição, ainda vigente, expandiu o direito à educação básica aos cidadãos brasileiros de todas as idades de vida. Em seu artigo 208, estabelece-se o direito à educação para todos, incluindo quem não teve acesso ou não concluiu os anos escolares na idade considerada própria pela legislação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 1988).

Verifica-se que o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 definiu o direito à educação como direito público subjetivo, isso significa que o sujeito titular do direito, extensivo a todos os cidadãos como exposto, possui competência para exigir o cumprimento de um dever e de uma obrigação de forma imediata. Os parágrafos 01 e 02 do artigo 208 estabeleceram que:

---

<sup>12</sup> Em 27 de julho de 1988, o presidente da Câmara dos Deputados em vigência, Ulysses Guimarães, deliberou a entrada em vigor da nova Constituição Federal – batizada de Constituição Cidadã em função da extensa quantidade de leis direcionadas ao campo social, objetivando remover a herança autoritária advinda do antigo contexto promovido pela Ditadura Militar brasileira.

“§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

Nas situações em que se constatar omissão do direito proposto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, qualquer criança, jovem, adulto ou idoso, que não obteve acesso ou não concluiu seus estudos na educação básica pode exigir ao Poder Público a concretização do direito estabelecido na Lei Maior e o juiz deve deferir, de forma imediata e obrigatória, que as autoridades constituídas cumpram de forma mais célere possível. Porém, sabe-se, que esse processo demonstra um caráter complexo, principalmente pela falta de informação ofertada à população.

No ano de 1996, foi promulgada pelo governo federal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/1996, nela a educação é estabelecida como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Segundo Furtado e Nascimento (2017, p. 02) “a educação é direito de todos os membros de uma sociedade, no documento não há uma declaração de segregação ou exceção, nem de priorização de classes”. Nesta perspectiva, a LDB nº 9.394/1996 reafirmou o direito à educação, que deve ser ofertada com qualidade para todos e estar apropriada às especificidades dos indivíduos que excedem a idade de escolarização regular.

A LDB reiterou o direito à educação e sua definição como direito público subjetivo, instituído no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Nesta perspectiva, o artigo 05 da LDB nº 9.394/1996 determinou que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996).

Através da promulgação da LDB nº 9.394/1996, o oferecimento da educação para os jovens, adultos e idosos foi reconhecido, estabelecido como a modalidade Educação de Jovens

e Adultos (EJA) e incluído como componente da Educação Básica, usufruindo assim de características próprias.

O artigo 37 da LDB nº 9.394/1996 estabeleceu a oferta gratuita do ensino àqueles que não conseguiram completar seus estudos na idade considerada apropriada e instituiu como obrigação do Poder Público conferir visibilidade e estímulo para que haja acesso, permanência, conclusão e continuidade dos estudos para os educandos e educandas da EJA no ambiente escolar, através de ações integradas e complementares como se verifica:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
 § 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.  
 § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Observa-se que a partir das determinações dos artigos 37 da LDB nº 9.394/1996, a EJA tornou-se uma modalidade da Educação Básica que objetiva atender uma parcela específica: jovens, adultos e idosos, que não conseguiram iniciar ou concluir seus estudos na idade considerada própria, independente dos motivos que impossibilitaram a efetivação do direito no período estabelecido como próprio pela lei.

Mesmo reconhecendo o direito à educação dos jovens, adultos e idosos, a LDB nº 9.394/1996 “não dedicou um artigo sequer ao problema do analfabetismo que atinge até hoje milhões de jovens e adultos no Brasil” (HADDAD, 1997, p. 9). Em função disso, a LDB nº 9.394/1996 não considerou a realidade de milhões de brasileiros sem escolaridade alguma. Trata-se de analfabetos absolutos ou funcionais, sujeitos que não dominam habilidades básicas de leitura e escrita.

Entende-se que a violação do direito a educação significa negar uma condição indispensável para a participação plena do indivíduo enquanto cidadão e que o analfabetismo é a figuração extrema da violação deste direito humano. Para Gadotti (2009, p. 19), “o

analfabetismo representa um direito fundamental. Não atender o aluno analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta”.

Neste entendimento, a desconsideração da realidade dos alunos da EJA analfabetos (absolutos ou funcionais) na LDB nº 9.394/1996, impede o desenvolvimento do educando ou educanda nos ambientes de ensino, impossibilitando a permanência e robustecendo ainda mais, o segregamento educacional suportado por esses sujeitos. Desta forma, no Brasil, as ações de alfabetização na EJA, em sua grande maioria, são desenvolvidas através da atuação de movimentos sociais, dissociadas da escola regular.

No ano 2000, a Câmara da Educação Básica (CEB) outorgou o Parecer 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme o Parecer 11/2000, o documento objetiva: estabelecer e criar processos educativos; promover o reparo de um direito desatendido ao educando ou educanda; conceber modelos pedagógicos para a modalidade EJA e consolidar o entendimento, por parte dos professores/gestores, das especificidades do trabalho docente para atender aos jovens, aos adultos e aos idosos (BRASIL, 2000). Em concordância com o que está presente no documento Parecer 11/2000, p. 67:

[...] a EJA é um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio, com seus homólogos voltados para crianças e adolescentes na idade adequada, são chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual (BRASIL, 2000, p. 67).

De acordo com o Parecer 11/2000 são atribuídas três funções para a modalidade EJA: a “*função reparadora*” que concerne no reparo do direito negado, de forma a proporcionar a presença de jovens, adultos e idosos no ambiente escolar; a “*função equalizadora*” que, além de promover maiores chances de acesso e permanência no ambiente escolar aos que foram até então tolhidos, deve também oferecer proporcionalmente, maiores oportunidades, de forma a possibilitar o estabelecimento da trajetória escolar e, por fim, amenizar as marcas da desigualdade social; e a “*função qualificadora*”, que diz respeito aos imperativos de modernização e aprendizagem contínua, baseia-se na compreensão de incompletude do ser humano cuja potencialidade de evolução e de adaptação pode ser atualizado em espaços escolares ou não (BRASIL, 2000, p. 4-12).

O Parecer 11/2000 atribuiu reconhecimento para a educação como um fator indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea e a modalidade EJA como o ressarcimento de um débito social com aqueles que tiveram tolhido o direito à educação na idade considerada regular (BRASIL, 2000, p. 66). O documento expõe, de forma cristalina, que “é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber” (BRASIL, 2000, p. 67).

Em 2007 fora criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regimentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que esteve em vigor de 1998 a 2006.

De acordo com o portal eletrônico do Ministério da Educação<sup>13</sup> o FUNDEB:

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Possuindo vigência situada entre 2007 a 2020, foi implementado no dia 1º de janeiro de 2007, estando inteiramente concluído em 2009, momento em que a soma de educandos matriculados no sistema público foi levada em consideração na disposição dos recursos e a percentagem de subsídios dos estados, Distrito Federal e municípios para o desenvolvimento do fundo atingiu o nível de 20%.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regimenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/FUNDEB-sp-1090794249>. Acesso em 21 de abril de 2021

(FUNDEB), marca-se pela conquista de avanços, porém alguns pontos são passíveis de críticas em relação à abordagem conferida à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O FUNDEB aumentou o vínculo subsidiário para a educação básica, abrangendo até mesmo a atuação monetária da União no seu mantimento, o que antes fora rejeitado pela EC nº 14/1996. Entretanto, em relação a abordagem concedida à EJA, duas matérias foram intensamente questionadas na normatização deste fundo: 1) o percentual máximo de quinze por cento dos haveres do FUNDEB para esta modalidade de ensino; e 2) a atribuição de 0,7 do número referencial fixado às turmas introdutórias do ensino fundamental “regular” urbano no ano em que fora implantado o FUNDEB como coeficiente ponderativo conferido à EJA, sendo o mais baixo dentre todos os ciclos e modelos da educação básica.

Machado (2009, p. 30) afirma que, mesmo com a presença de tais inibidores – o limite de 15% e os ínfimos valores ponderativos –, o estabelecimento do FUNDEB provocou esperança para a EJA:

A grande expectativa segue com a implantação do FUNDEB, pois a inclusão das matrículas da EJA no Fundo deveria representar, de fato, uma nova condição dentro do sistema educacional. Mesmo com todos os limites que poderiam ser fatores que inibiriam a ampliação da matrícula de EJA, o valor aluno/ano hoje praticado nacionalmente é bem maior do que o valor referência de apoio à EJA enviado aos sistemas pelo Programa Fazendo Escola.

Contudo, ainda que auferindo recursos por quantidade de alunos inscritos na EJA, como é a situação desse fundo, diversos administradores municipais ou estaduais continuam rejeitando os processos escolares das pessoas jovens, adultas e idosas, como desponta o baixo crescimento das matrículas na EJA pós-FUNDEB.

Em 2009, dois anos após o estabelecimento do FUNDEB, o MEC publicou a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), agrupando o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), tendo em vista que acolheu educandos e educandas da EJA também em seu período de alfabetizador.

O propósito dessa ação do governo federal é possibilitar que colégios e aparelhos públicos de aprendizado afixem livros didáticos de qualidade. O programa envolve ações no sentido de avaliar as obras, adquirir e distribuir.

O PNLD é composto por circuitos de três anos alternativos. Dessa forma, anualmente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) promove o aquisição e a distribuição de livros para todos os educandos e educandas de selecionada fase de ensino, repondo e complementando os livros passíveis de reutilização para outras fases.

Sobre o lugar da Educação em Direitos Humanos, afirma-se que a educação é “imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista a na construção de uma democracia” (BRASIL, 2013, p. 11). Os direitos humanos, dentre eles o direito à educação, foram definidos e constituídos a partir da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948.

Ressalta-se que este documento é o alicerce da batalha em combate à opressão e discriminação em todo o planeta. Ainda no tocante à Declaração Universal dos Direitos Humanos, evidencia-se que o referido diploma legal distinguiu a educação como um direito humano e de todos, incluindo os indivíduos que não possuíram acesso ou não finalizaram a escolarização na idade considerada legalmente regular.

O direito à educação foi instituído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos como um dos requisitos básicos para o pleno exercício dos demais direitos. O artigo 26 da referida Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma:

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 técnica-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, a amizade entre todas as nações e grupos raciais, 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, 1948).

Nota-se que a educação, na qualidade de direito humano, só é assegurada de forma plena, pelo Poder Público, através de ações que assegurem o acesso, a permanência, a conclusão e a continuidade dos estudos.

Segundo esse diploma legal<sup>14</sup>, compreende-se que a aquisição do direito à educação “depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis” (GADOTTI, 2009, p.17). O autor ainda ressalta que “o direito à educação não se limita às crianças e aos jovens” (GADOTTI, 2009, p. 17). Dessa maneira, a educação precisa ser assegurada e posta para todos, inclusive para os adultos e idosos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, artigo 26, 1948). Nesse contexto, percebe-se que a função social da educação ultrapassa a preparação técnica para o trabalho, podendo ser vivenciada em espaços escolares ou não, a educação promove a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, solidariedade, tolerância e respeito aos direitos humanos, contribuindo para a manutenção da paz e para o bem estar social.

Levando-se em conta o que foi observado, no Brasil, o direito à educação foi instituído através da Constituição Federal de 1988 e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, a LDB nº 9.394/1996. Os dois documentos atribuíram reconhecimento aos jovens, adultos e idosos como possuidores do direito à educação. Estes indivíduos tiveram seus direitos educacionais novamente afirmados com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, estabelecidas pelo Parecer 11/2000.

Nota-se que o estabelecimento e a reafirmação do direito humano a educação às pessoas jovens, adultas e idosas transmite o entendimento de que não há restrição de temporalidade para a perspectiva educacional, todos os indivíduos, sem qualquer distinção etária, se encontram aptos a absorver os conteúdos compartilhados em sala de aula, desde que sejam consideradas as individualidades de cada sujeito. A educação se trata, portanto, de um direito vinculado unicamente a condição de ser humano do indivíduo, direito este que não deve

---

<sup>14</sup> Termo jurídico que faz referência a um documento que indique oficialmente um título, poder, privilégio ou capacidade de um ou mais sujeitos.

ser subjugado a nenhuma condição apreciativa por parte do poder administrativo e deve ser oferecido a todos os cidadãos indistintamente.

### **3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DA DENÚNCIA AO ANUNCIO JUNTO À UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE DEBRUÇAR-SE SOBRE AS QUESTÕES SOCIAIS**

Na década de 90, a luta pela educação em direitos humanos ganhou forte impulso resultando em múltiplos eventos e ações, dentre os quais receberam destaque: o Fórum Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Túnis, em 1992; o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Montreal, no Canadá, que apoia o Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, o qual é consagrado em 1993, na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena.

O Plano citado acima é uma tática abarcante para a educação no nível formal, informal e não-formal, onde, segundo o MEC, a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais; a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; enquanto a informal e a incidental são aquelas que ocorrem ao longo da vida. Abrangendo assim a educação popular e de adultos, a educação na família, a educação nos espaços não-formais e de maneira especial com pessoas em estados de vulnerabilidade e risco social.

Em 1994, o Conselho da Europa consente a Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, produzido na Conferência Internacional de Educação em Genebra (1994) e corroborado pela UNESCO em 1995. Nessa direção, a Organização dos Estados Americanos (OEA) confirma a Declaração de Margarita com o tema “Os Valores Éticos da Democracia” durante a VII Cimeira Ibero-Americana que se realizou na Venezuela, de 8 a 9 de novembro de 1997.

Para a implementação da Década, em 1997 e 1998, são produzidos e consagrados o Plano de Ação Internacional do Decênio para a Educação na esfera dos Direitos Humanos, as Diretrizes para a elaboração de planos de ação nacionais para a educação no campo dos direitos humanos e os Informes anuais sobre a Década das Nações Unidas para a Educação no campo dos Direitos Humanos. Essa premissa é válida para toda a educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e todas suas respectivas modalidades.

Em 2007, em consonância com o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Governo Federal, através da Secretaria dos Direitos Humanos, publicou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), uma referência para a elaboração de políticas, ações e programas, comprometidos com a construção de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais do cidadão através da propagação informativa dos Direitos Humanos em diversas modalidades de aprendizado.

Nesse seguimento, no ano de 2012, o Governo Federal estabeleceu as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, através da Resolução nº 01/2012. Em 2013, foi promulgado o Caderno de Educação em Direitos Humanos. Estes documentos instituíram metas, estratégias e regulamentaram as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Acerca da educação ofertada pelas instituições escolares, entende-se que as escolas são ambientes formativos e (re)significativos para os cidadãos na sociedade. O ambiente escolar deve recepcionar os educandos e educandas, independentemente da idade em que se encontrem, objetivando formar sujeitos de direitos, que participam ativamente na realidade que está em constante processo de construção. Em função disso, o ambiente escolar deve considerar a temática dos direitos humanos em suas experiências educativas como forma de fortalecer a dignidade e o exercício democrático dos cidadãos.

Segundo Benevides (1996, s.n.), a educação deve ser entendida como ferramenta democrática capaz de possibilitar nos sujeitos a criação e o desenvolvimento de valores, como o valor da liberdade, da igualdade e da solidariedade, que torna os indivíduos ao mesmo tempo mais conscientes de sua dignidade e da de seus semelhantes e, dessa forma, os tornam mais hábeis a desempenhar a sua soberania enquanto cidadãos. Assim, a educação para o exercício da democracia deve ser direcionada para a discussão e argumentação, aliados ao pressuposto do valor da tolerância.

Seguindo essa linha de pensamento, Benevides (1996, p. 07.) ressalta que:

a liberdade e a igualdade estão estreitamente ligadas à tolerância. Mas esta é uma virtude passiva, ou seja, é a aceitação da alteridade e das diferenças, mesmo que seja uma aceitação crítica. Enquanto que a solidariedade é, em si mesma, uma virtude ativa - por isso muito mais difícil de ser cultivada --, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. A educação para esses três valores deve ser diferenciada. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade,

sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais. (BENEVIDES, 1996, p. 07)

A partir desses pilares, Benevides (2000, p. 07.) ao tratar da concepção de Educação em Direitos Humanos, abrange a importância da transmissão e consolidação de valores positivos aos sujeitos, definindo que a Educação em Direitos Humanos objetiva “à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”. De acordo a autora, “a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas” (BENEVIDES, 2000, s.n.).

A cultura mencionada não se limita a um entendimento tradicional de cultura como manutenção e conservação, seja de costumes, tradições, crenças e valores perpassados através dos nossos antepassados e suas relações econômicas, sociais e religiosas, mesmo que alguns socialmente necessitem ser mantidos. A cultura de respeito e defesa à dignidade humana objetiva a transformação de concepções enraizadas na mente dos indivíduos, que reproduzem preconceitos, discriminações, intolerância aos direitos de todos e rejeição às diferenças.

No Brasil, essa transformação deve se direcionar a valores e costumes advindos da colonização e dos mais de 300 anos de escravidão. Nesse período histórico, ocorreram violações a todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, começando pelo direito primordial à vida. Somando-se a isso, a conjuntura oligárquica e patrimonial atribuiu aos sistemas de ensino um caráter autoritário, elitista e com mais interesse na moral privada que na ética pública.

A partir disso, gerou-se: condescendência arbitrária com os privilégios usufruídos por governantes e pelas elites; indiferença com a violência exercida em desfavor de indivíduos pobres e socialmente discriminados; hábitos religiosos que atribuem mais valor à caridade que à justiça; estruturas familiares patriarcais e machistas, meios sociais racistas e preconceituosas contra todos os apontados diferentes; descaso pela atuação cidadã; individualismo capitalista e diversos outros resultados negativos.

Nessa ótica, a indispensável transformação cultural precisa promover a superação de tal herança histórica e deve ser utilizada como ferramenta de conduta perante duas distorções impregnadas socialmente acerca dos direitos humanos. A primeira diz respeito à assimilação entre direitos humanos e direitos da marginalidade, isto significa que são entendidos como “direitos dos bandidos sendo colocados acima dos direitos das pessoas de bem”.

Essa distorção é resultado da soma entre ignorância, falta de informação e uma massiva manipulação dos meios de comunicação de massa, em que determinados sites, programas de rádio e televisão, exploram, de forma sensacionalista, a violência e a miséria. Ainda, pode-se afirmar a existência de grupos que ambicionam perverter a defesa pelos direitos, com o objetivo de conservar privilégios ou utilizar a violência institucional unicamente em desfavor dos “de baixo”, ou seja, aqueles considerados pertencentes às “classes subalternas”.

A segunda distorção, manifesta nos ambientes de superior nível de instrução (ambientes acadêmicos, políticos e empresários), relaciona-se à convicção de que direitos humanos se restringem às liberdades individuais. Os conservadores liberais<sup>15</sup> que reproduzem essa convicção, toleram os direitos civis, políticos, os direitos individuais à segurança e à propriedade, porém, não toleram a validade que possui a reivindicação, em favor dos direitos humanos, dos direitos econômicos e sociais, a serem dispostos individualmente ou de forma coletiva.

Em outros termos, aqueles ligados à área do trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social e ao direito à proteção e segurança de todos, e não somente dos que, por circunstância de classe e de poder já dispõem de segurança particular e pública financiada.

Desta forma, a instituição social escolar, possui função basilar para o completo desenvolvimento pessoal e para o fortalecimento da cultura ao respeito pelos direitos humanos. Entende-se que vivenciar a Educação em Direitos Humanos nas escolas contribui para que elas, entendidas como instituições sociais, se empenhem no sentido de se tornar, ou se fortalecer, em ambientes que os direitos humanos são exercidos e vivenciados.

---

<sup>15</sup> O conservadorismo liberal é um ideal doutrinário e político que une políticas conservadoras a componentes liberais, tratando de forma especial demandas econômicas ou questões que versam acerca de um conservadorismo político estreitamente inspirado pelo liberalismo econômico.

Portanto, “educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa” (BRASIL, 2013, p. 35). Esta participação envolve o desenvolvimento de uma nova ótica sobre a realidade. O texto ainda acrescenta que “essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade” (BRASIL, 2013, p. 35).

Entretanto, discutir a temática dos direitos humanos no ambiente escolar apresenta-se como uma tarefa complexa: é necessário reconfigurar a compreensão acerca das instituições escolares, transformando-as em ambientes propícios para a atuação, reflexão e participação de todos. É nesse panorama que a Educação em Direitos Humanos contribui significativamente para o desenvolvimento cidadão dos educandos e educandas ao promover reflexões e, dessa forma, fortalecer o entendimento de mundo no qual o cidadão está inserido, abrindo horizontes interpretativos e oportunizando um envolvimento mais ativo no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Ressalta-se que em paralelo e concomitantemente aos espaços escolares, a Educação em Direitos Humanos também ocorre em ambientes não escolares, de forma Não-Formal. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), finalizado em 2006, se manifesta como política pública na concretização de uma cultura de direitos humanos em seus cinco eixos de atuação, dentre eles, a Educação Não-Formal (BRASIL, 2007).

Educar de maneira não-formal, significa não estar vinculado a avaliações, normas ou padronizações. É uma condição de desprendimento que pode induzir a uma participação com maior empenho e a uma partilha intensificada, entre envolvidos com seus grupos e com a sociedade de forma geral. Segundo Gadotti (2005), a educação não-formal possui uma burocracia menor, menos hierarquia e por sua vez, é mais difusiva.

O desenvolvimento da educação não formal ao redor do mundo teve início a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, com destaque em dois pontos basilares: a interrupção da associação entre oferta e procura, considerando a elevação da quantidade de alunos que gerou insuficiência de vagas; e o descontentamento em relação ao ensino ofertado pelas escolas, principalmente no que diz respeito às inovações tecnológicas advindas a partir da Guerra Fria.

Tal circunstância, estimulou os movimentos relacionados com a educação não formal, criando através de sua prática formas diferentes tanto de experienciar como de interpretar o

processo ensino-aprendizagem. No tocante ao aperfeiçoamento e ao esforço de diversos sujeitos no âmbito da Educação não formal, Rodrigues e Tamanini (2012, p. 4) atribuem destaque a Paulo Freire por abrir “os caminhos para a reflexão sobre o papel do conhecimento, e a responsabilidade social e política do educador e, sobretudo, do sentido emancipatório da educação pública”.

Segundo Paulo Freire (2002):

Conhecer, na dimensão humana, (...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2002 p. 27).

Entende-se que a dimensão humana não pode ser compreendida através da objetificação do sujeito, para que dessa forma, seja imposta a transferência de conteúdos por terceiros de forma autoritária. O conhecimento necessita ser construído e estimulado considerando a presença reflexiva e a ação crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo.

O PNEDH, ressalta o valor que a educação não formal possui, visto que o alcance e construção do conhecimento não acontece somente nos ambientes formais, como também no âmbito familiar e profissional, nos movimentos sociais, nas ONGs, e em todos os espaços de convívio dos sujeitos. Direciona e sugere ações programáticas entre as quais ressalta-se: “promover cursos de educação em direitos humanos (EDH)<sup>16</sup>; incorporar a temática da (EDH) nos programas de inclusão digital e de educação à distância; propor a incorporação da temática da (EDH) nos programas e projetos de esporte, lazer e cultura como instrumentos de inclusão

---

<sup>16</sup> Cumpre-se destacar o papel do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, criado pela resolução Nº 28/2006 do CONSEPE e instaurado no dia 6 de julho de 2007, com caráter interdisciplinar, almeja promover a superação da departamentalização dos saberes típicos do ambiente universitário. Administrado em respeito ao princípio da indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão; agrupa sujeitos que partilham da mesma perspectiva no tocante a importância social e relevância acadêmica da temática dos direitos humanos, respeitando a diversidade de pontos de vista, promovendo debates criticamente livres entre os seus integrantes.

social” (Brasil, 2007, p. 45,46). Dessa forma, todos são provocados ao estudo, a compreender e a disseminar a cultura em direitos humanos em favor de melhoria na sociedade e no mundo.

Em 2007 houve a promulgação, pelo governo federal, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O diploma legal é resultado do compromisso firmado pelo Brasil com a consolidação dos direitos humanos e de uma reestruturação da sociedade civil através do tempo.

Declarando que:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

O cenário social brasileiro é marcado por exclusões e fortes desigualdades resultantes de um modelo Estatal em que políticas públicas destinadas a atender direitos econômicos, sociais, étnico-raciais, culturais e ambientais, são postas em segundo plano. Por esta razão, torna-se fundamental educar em, para e com direitos humanos, tarefa necessária para a proteção, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.

A Educação em Direitos Humanos no Brasil guia-se por três pontos basilares: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos.

Para isso, o PNEDH estabelece como objetivo promover: a assimilação de noções sobre direitos humanos firmados através do tempo e seu vínculo com os contextos internacionais, nacionais e locais; a consolidação de valores, atitudes e práticas sociais que demonstrem a cultura dos direitos humanos em todos os ambientes da sociedade; a construção de uma compreensão cidadã memorável em grau cognitivo, social, ético e político; a elaboração de metodologias participativas e de produção coletiva, aplicando linguagens e ferramentas didáticas contextualizadas; a solidificação de hábitos individuais e coletivos que originem práticas e ferramentas que beneficiem o fomento, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação das violações.

Os métodos de atuação propostos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se amparam no entendimento de que a educação deve ser voltada para promover uma cultura baseada na democracia, na percepção dos contextos nacionais e internacionais, nos preceitos de tolerância, solidariedade, justiça social e no desenvolvimento sustentável, na inclusão e na diversidade. Cumpre-se destacar que esse entendimento se coaduna diretamente com as discussões propostas em torno da pedagogia crítica, da educação popular, do pensamento social e pedagógico do professor Paulo Freire.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos assevera a democratização do acesso, permanência e conclusão dos estudos escolares em todas as Fases da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, objetivando estimular a consciência social crítica que deve estar presente nos princípios norteadores da Educação Básica. Para que isso se efetivasse foi publicada em 2012, a Resolução nº 01/2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O artigo 02 da Resolução nº 01/2012 determina que a Educação em Direitos Humanos, é considerada um eixo de caráter fundamental do direito à educação.

Segundo o artigo, a Educação em Direitos Humanos é composta pela utilização de concepções e práticas educativas orientadas pelos Direitos Humanos e em seus métodos de promoção, proteção, defesa e aplicação no cotidiano e nas práticas cidadãs de sujeitos de direitos e de incumbências tanto individuais como coletivas. Nesse seguimento, o artigo 05 da Resolução nº 01/2012 afirmou que:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012).

Conforme o artigo 06 da Resolução nº 01/2012, o tema da Educação em Direitos Humanos deve servir de fundamento para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior e dos materiais didáticos e pedagógicos, ainda, guiar a preparação do currículo, os métodos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas. A Resolução nº 01/2012, em seu artigo de número 08,

exibiu a temática da Educação em Direitos Humanos como necessária para a formação inicial e continuada dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, atribuindo destaque para a formação dos educadores.

Em 2013, o Governo Federal, através da Secretaria de Direitos Humanos, anunciou o “Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais”, com o objetivo de guiar o corpo escolar e os indivíduos envolvidos nas gestões educacionais, a atender aos objetivos de incluir e praticar a educação em direitos humanos em todos os graus do ensino. A Educação em Direitos Humanos compreende processos pedagógicos, políticos e de militância na proteção dos direitos humanos. Nesta perspectiva, o cumprimento aos direitos humanos exige o que haja o reconhecimento dos deveres humanos e estes deveres, por seu lado, exigem ações dotadas de consciência e coerência em relação ao entendimento de que em sociedade, o ser é, também responsável pelo próximo.

O texto afirma que a finalidade da Educação em Direitos Humanos é possibilitar o desenvolvimento de sujeitos de direito que, através de sua consciência crítica social, objetivem a superação das estruturas que pratiquem injustiças e fomentem a discriminações sociais. Para tal fim, a Educação em Direitos Humanos preceitua a participação, efetiva, de toda a comunidade social, em especial, da comunidade escolar. De acordo com o exposto no Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais:

Para que seja consolidada, a Educação em Direitos Humanos necessita da participação dos profissionais do ensino, da sociedade civil, dos agentes e representantes políticos [...] A implementação da EDH é um projeto que exige envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais (BRASIL, 2013, p. 11-12).

As instituições escolares desempenham função importante na Educação em Direitos Humanos, destaca-se a formação de ambientes analíticos, discursivos e reflexivos acerca da temática. Como explicitado anteriormente, a cultura e o respeito aos Direitos Humanos devem servir de fundamento para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), dos currículos, das avaliações, dos desenvolvimentos das metodologias pedagógicas e para a composição de educadores, assim como possibilitar que comunidade civil participe através dos Conselhos Escolares.

A Educação em Direitos Humanos objetiva principalmente estimular o sujeito a cooperar e a atuar de forma ativa na superação de dificuldades em contextos e realidades específicas, guiando-o nos esforços, ações e atividades necessárias para a construção de uma realidade melhor para todos. Nesta perspectiva, compreende-se que a Educação em Direitos Humanos contribui para a renovação dos processos educativos e, conseqüentemente, promove mudanças positivas em toda a sociedade.

Assim, uma das possibilidades proporcionadas pela Educação em Direitos Humanos é estimular o empoderamento dos sujeitos, ou seja, tornar possível o entendimento de que a realidade pode ser transformada e que eles, em suas batalhas diárias, são operadores dessa transformação. O empoderamento abrange duas esferas: a esfera pessoal e a esfera social, as quais os procedimentos educacionais, inclusive os propostos as pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas ou com baixo nível de escolaridade, devem proporcionar e incentivar.

A esfera pessoal direciona-se para o empoderamento do próprio sujeito, ao passo que a esfera social está relacionada com os processos coletivos de participação e organização. Tendo em vista o empoderamento abrange as esferas pessoais e coletivas, entende-se que ninguém consegue empoderar ninguém, nem mesmo a própria administração pública, este é um papel do próprio sujeito consigo mesmo.

Segundo Arroyo, “Devemos ser solidariamente responsáveis pelas gerações que nos antecederam. [...] Remir o passado com ações afirmativas no presente” (2005, p. 317). Assim, O papel do Estado é promover o desenvolvimento de políticas públicas afirmativas com o intuito de fortalecer a promoção do direito humano a educação assimilando-o à promoção da educação em direitos humanos e direciona-las a grupos que comumente enfrentam formas de opressão e marginalização.

De acordo com Gadotti (2000, p.100), [...] “a concepção de educação que coloca a solidariedade como um novo paradigma como fundamento da prática educativa” contribui de forma direta nos processos de empoderamento dos sujeitos, fator necessário para o exercício pleno da cidadania.

A educação em direitos humanos revela-se como necessária para todos os indivíduos, sobretudo para as populações marginalizadas, como acontece com os educandos e educandas da modalidade de educação destinada a pessoas jovens, adultas e idosas, pois estimula a formação de sujeitos empoderados, não apenas conscientes de seus direitos, mas motivados a

garanti-los e que objetivem a defesa e conservação de sua dignidade e liberdade, nas batalhas diárias de sua realidade.

Nesse ambiente, os direitos humanos são compreendidos como ferramentas valiosas para o direcionamento a uma vida digna, possuindo a educação em direitos humanos natureza fundamental para a construção de um processo de transformações sociais de forma global, necessitando estar incluída na soma de práticas, elementos e atuações educacionais em todo o planeta.

A educação em direitos humanos é um exercício de mobilização direcionada à justiça e à reparação de injustiças pois possibilita aos sujeitos que se conscientizem acerca dos direitos que são diariamente violados. Em seu avanço, reconhece dificuldades, determina carências e desenvolve propostas de ação. Ressalta-se o valor que possui o diálogo na educação em direitos humanos e a necessidade de mobilização pela própria sociedade. Esta educação age de forma efetiva tanto para defesa das pessoas em combate a injustiças, como para auxiliá-las a se defenderem. Contudo, educar em Direitos Humanos não é uma prática fácil, exige exercícios que ensinem os indivíduos acerca de seus direitos.

Porém, embora reconheçam que é necessário desenvolver a temática da Educação em Direitos Humanos nas instituições escolares que recebem os alunos da Educação Básica no Brasil, os diplomas legais (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) não versam acerca das particularidades da Educação em Direitos Humanos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar disso, o Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais traz, com timidez, a afinidade da Educação em Direitos Humanos com a educação para as pessoas jovens, adultas e idosas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos assinalou que é imprescindível direcionar esforços no desenvolvimento de cidadãos partindo da infância, atribuindo zelo específico aos indivíduos e grupos sociais excluídos e discriminados através do decorrer da história. Porém, mesmo com essa consideração, aos colocados à margem do direito à educação, o apontamento não menciona diretrizes e nem caracteriza a EJA como um gênero da Educação Básica.

Nesse seguimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, determinadas pela Resolução nº 01/2012, assinalam que a Educação em Direitos Humanos

“deverá orientar os Sistemas de Ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (BRASIL, 2012). Contudo, o texto, igualmente, não abordou as singularidades da Educação em Direitos Humanos na EJA.

Apenas o Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais tratou de maneira explícita, ainda que de forma bastante tímida, o tema da pessoa jovem e adulta na concepção da Educação em Direitos Humanos. Acerca do jovem e do adulto, o documento assinala que a Educação em Direitos Humanos se direciona com o objetivo de orientar crianças, jovens e adultos para que reconheçam suas responsabilidades cidadãs através do exercício consciente da cidadania, proporcionando uma convivência comunitária saudável ao estimular o respeito entre os sujeitos e a tolerância entre suas diferenças; ocasionando com que haja o reconhecimento de seus direitos e a defesa dos direitos dos próximos.

De acordo com o que foi exposto no documento (BRASIL, 2013, p. 13):

A EDH é mais do que uma educação para mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer (BRASIL, 2013, p. 13).

Em síntese, a legislatura oficial que aborda a Educação em Direitos Humanos no Brasil, concebe que o direito humano à educação só é efetivado, de forma plena, no momento em que as instituições escolares passarem a considerar em seus exercícios educativos, o tema da Educação em Direitos Humanos. Nessa perspectiva, as instituições escolares precisam empenhar esforços “não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas” (BRASIL, 2013, p. 11).

Para que a Educação em Direitos Humanos se efetive, é necessário que os indivíduos consigam se conscientizar de que são sujeitos de direitos. Isso pode ser alcançado através da reflexão e discussão acerca dos direitos humanos, e este debate precisa se iniciar, ou se aprimorar, nos espaços escolares e não escolares, ou seja, o direito de usufruir de direitos é autêntico e só consegue ser concretizado no grau em que os indivíduos possuam não apenas

conhecimento de seus direitos, mas que também conheçam possibilidades de que o cumprimento seja exigido perante o Estado.

Entende-se que a Educação em Direitos Humanos é um componente do direito à educação, ou seja, não é suficiente formar os educandos e educandas apenas nos conteúdos curriculares como, por exemplo, Português ou Matemática, além disso, é necessário que as instituições escolares, através de seus exercícios educativos, propiciem o fortalecimento da capacidade dos cidadãos em usufruir e defender todos os direitos humanos, pertencentes a todas as pessoas em todo o mundo, incluindo os jovens, adultos e idosos, que ultrapassaram a idade considerada regular para escolarização.

#### **4. A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO FREIREANO NO PENSAR OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS.**

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921 na cidade de Recife, capital do Estado do Pernambuco, proveniente de uma família considerada pertencente à classe social média. Em função da crise econômica que assolou o mundo no início do ano de 1929 e o falecimento de seu pai Joaquim Temístocles Freire, momento em que tinha apenas 13 anos de idade, Freire e sua família vivenciaram fome e pobreza.

Graduou-se em direito, mas não prosseguiu com a carreira jurídica, conduzindo sua atuação profissional para a docência. Seus conceitos pedagógicos foram formados através da observação da realidade cultural dos educandos e educandas - em especial a utilização da linguagem como ponte - e do caráter classista presente nos espaços escolares.

No ano de 1963, na cidade de Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, comandou um projeto pedagógico responsável por alfabetizar cerca de trezentos educandos e educandas em um curto período de 30 dias. O período político-cultural em que Freire desenvolveu seus conceitos e começou a praticá-los teve dois grandes marcos: a revolução de 1930, data em que houve a desbancada a oligarquia cafeeira e o golpe militar no ano de 1964. No decorrer desse espaço de três décadas houveram mobilizações inéditas promovidas pelos intitulados setores populares e apoiados por grande parte da força intelectual nacional. Possui grande relevância também a atuação de grupos da Igreja Católica, uma referência presente na trajetória de Freire desde muito novo influenciado por sua mãe.

No ano de 1964, foi surpreendido em Brasília pelo golpe militar, onde estava coordenando o Plano Nacional de Alfabetização do até então presidente João Goulart. O Plano Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, desenvolvido pelo educador, estava inserido no plano populista do presidente e se concentrava no Nordeste - onde 50% da população era analfabeta, uma parcela de 15 milhões de pessoas - espaço de organização social progressivo, ilustrado pelas ações das Ligas Camponesas defensoras da reforma agrária.

Freire passou 70 dias preso antes de ser exilado. No ano de 1968, no Chile, produziu o livro *Pedagogia do Oprimido*, uma de suas obras mais reconhecidas e referenciadas. Lecionou também nos Estados Unidos na Suíça e elaborou programas de alfabetização em países do continente africano. No ano de 1979, com a concessão de anistia, retornou ao Brasil, dedicando-

se ao trabalho universitário. Durante o exílio e, depois, retornando ao Brasil, Freire teceu reflexões críticas acerca do momento, incorporando-as a sua proposta pedagógica.

Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, dentre os anos 1989 e 1991, assumiu a secretaria municipal de Educação da cidade de São Paulo. Freire casou-se duas vezes gerando cinco filhos. Foi constituído por nomeação doutor honoris causa por 28 universidades em diversos países onde seus escritos foram traduzidos em mais de 20 línguas. Faleceu em 1997, por ataque cardíaco.

No Brasil, refletir em Educação de Jovens e Adultos é refletir em Paulo Freire. O ilustre educador brasileiro, com atividade e relevância internacional, reconhecido sobretudo pelo método de ensino de adultos que recebeu sua alcunha, construiu um conceito pedagógico declaradamente político. Para Freire, a principal finalidade do ensino é conscientizar o educando, especialmente em relação aos que se encontram em posições sociais desfavorecidas. O educar freiriano caminha em direção à conscientização sobre a necessidade de que o sujeito deve primeiramente superar o analfabetismo político, para que ao mesmo tempo, possa decifrar a sua realidade partindo da própria experiência de vida, de cultura, história. Enxergar-se como oprimido e libertar-se dessa posição é o princípio que Freire (2013, p. 31) abraça:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2005, p. 31).

Paulo Freire defende que é imprescindível o exercício de liberdade na educação. Ao se reconhecerem como sujeitos através da problematização, os educandos irão se sentir provocados e irão responder de maneira otimista, diferente de uma educação bancária, que domestica e somente ‘deposita’ as matérias nos alunos. Para Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (2005, p. 49). Protetor do conhecimento popular e da conscientização para a vida participativa, o pensamento de Paulo Freire influenciou e continua influenciando múltiplos movimentos sociais que lutam pela igualdade social e pela concretização da cidadania.

O atual conjunto de normas que trata da Educação de Jovens e Adultos resulta das reivindicações de grupos e movimentos sociais de educação popular, frente o obstáculo de preservar o comprometimento histórico da coletividade brasileira em colaborar para a equidade de oportunidades, inclusão e justiça social. Tais cobranças possuem como fundamento as imposições legais estabelecidas pela Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição introduziu como premissa que toda e qualquer educação deve objetivar o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). Reafirmado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), essa premissa refugia a soma dos sujeitos, educandos e educandas, com um mundo de referências sem barreiras. Dessa forma, a EJA (modalidade da educação básica que objetiva a escolarização, inclusão, cumprimento da cidadania e reparação de longos períodos de marginalização educacional) atribui esforço em favor da equidade no acesso à educação como tesouro social.

O Art. 37 da LDB estabelece que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”; assim, se verdadeiramente decorresse o que está antevisto em lei, muito mais jovens estariam frequentando o espaço escolar. O jovem deseja e precisa de trabalho, porém encontram escassez de qualificação e oportunidade, especialmente a de completar a Educação Básica e possuir limitada compreensão das inovações tecnológicas.

#### 4.1 Proposta Pedagógica Freireana

Para Paulo Freire a educação é uma possibilidade no bojo das transformações contemporâneas. Angustiado com a elevada quantidade de adultos analfabetos que residiam na área rural dos estados nordestinos – e que por consequência originava um considerável número de excluídos – Paulo Freire criou uma proposta pedagógica inédita de alfabetização para adultos levado para diversos países.

Como um dos predecessores da luta pela alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire continuamente batalhou pelo fim da educação elitista, Freire objetivava uma educação democrática e libertadora, ele valoriza a realidade, a vivência dos educandos e educandas. Ao

decorrer das mais variadas experiências de Paulo Freire pelo mundo, sobrevieram resultados surpreendentemente positivos.

A proposta metodológica desenvolvida por Paulo Freire almeja ultrapassar a separação entre teoria e prática. No processo, quando a pessoa percebe que seu desempenho supõe um saber, chega à conclusão que tomar conhecimento é gerar interferência na realidade, de certa forma. visualizando – se como sujeito da história, assume a palavra opondo-se àqueles que até então mantém seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Ao desenvolver os alicerces da proposta educacional libertadora – educação como prática da liberdade –, baseando-se na conjectura da ação dialógica, que deveria substituir o caráter autoritário presente no espaço escolar tradicional, Freire colaborou para a construção de princípios que compreende a educação como um comprometimento com a humanidade e liberdade dos sujeitos.

Essa proposta deve ser materializada através de ações alternativas, positivas e exercidas na prática pedagógica docente em que os educandos e educandas são vistos como indivíduos competentes para originar conhecimento, incitados pelo exercício crítico e dialógico de ponderar e firmar relações com os elementos que compõe a sua realidade social e política, assimilando que é possível interferir e modificar o mundo.

As concepções de Freire possuem a característica de estar sempre em constante atividade, dialogando com inúmeras temáticas modernas, trazendo noções direcionais para a produção de teorias curriculares emancipatórias e moralmente comprometidas com a socialização dos indivíduos. As suas obras possibilitam uma ação reflexiva crítica e ampla do currículo, na proporção em que este é compreendido como um dos aparelhos de propagação ideológica social, que se corporifica-se através das ações dos fazem parte do processo educativo.

Dessa forma, compreende-se a atividade curricular como um componente sociocultural complexo que abrange as relações estabelecidas no ambiente escolar. Segundo Santiago (1990, p. 25), o currículo é “[...] a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade. Interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas”. Nesse entendimento, as bases educacionais dispostas por Paulo Freire compõem um organismo teórico resultante do seu refletir crítico-

dialético do mundo e seus subsídios podem colaborar na formulação de sugestões e na concretização de exercícios curriculares direcionados para o desenvolvimento humano no processo escolar atentando-se ao exercício pedagógico docente.

A função do professor é incentivar a perspicácia, questionar o mundo, problematizar, ou seja, decompor as barreiras em elementos de ponderação para que se compreenda os trilhares educacionais, que, assim como todo componente social, se relacionam com seu momento, seu ambiente e sua realidade.

Nessa percepção, afirma Fonseca (2015, p. 01), o quanto é importante que os educadores

conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno, a baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores. (FONSECA, 2015, p. 01)

Logo, a interação entre educador e o educando ou educanda é de suma importância para a expansão da consciência, liberdade e aprendizagem. Todas as ações desempenhadas pelo educador em sala de aula geram significativo impacto na tomada para si das conceituações. Grande parte dos educandos e educandas da EJA enfrentam uma exaustiva jornada de trabalho e um longo período sem frequentar o espaço escolar; o educador precisa atuar de maneira responsável, dedicada e criativa para que esses educandos e educandas se sintam motivados a continuar frequentando as aulas.

O educador deve mediar e incentivar cada educando levando em consideração suas particularidades, nutrindo uma boa relação. Demonstrar interesse e preocupação com a realidade dos educandos contribui para o progresso intelectual, estimulando-os a prosseguir comparecendo aos encontros escolares. Originalidade, amparo e segurança são fundamentais na relação entre o educador e os educandos e educandas da EJA. A autoconfiança alta inspira a competência de todos de aprender e ensinar.

Na obra *Educação como Prática de Liberdade* (1977), o Método Paulo Freire estrutura-se em cinco etapas: listagem das palavras que compunham o vocabulário do grupo; definição das palavras geradoras que são escolhidas considerando o seu fundamento existencial, seu valor, o grau de dificuldade fonética e o conteúdo relativo; desenvolvimento de circunstâncias existenciais acompanhadas da concepção de fichas-roteiro, que prestavam auxílio aos coordenadores durante os debates e análises das famílias que correspondiam aos vocábulos geradores. E acerca desse assunto, o Professor elucida: “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos sintáticos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1977, p. 112).

Dessa forma, observa-se que seu método educativo se baseava nas palavras que compunham o vocabulário e estavam presentes no cotidiano e na realidade dos educandos. Os termos eram discutidos e inseridos na experiência social dos indivíduos. Exemplificando: o trabalhador rural estudava as palavras, cana, enxada, terra, colheita, etc. Os educandos eram estimulados a refletir de forma consciente acerca das questões sociais que se relacionavam ao seu trabalho e partindo das palavras geradoras é que se desenvolviam novos termos e ampliava-se o vocabulário do educando ou educanda.

No texto *Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, é posto por Paulo Freire (2003, p.40) que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Sob este entendimento, a educação é considerada sob um ponto de vista filosófico e/ou científico sobre o conhecimento posto em exercício. Um indivíduo que colocasse em prática um entendimento de conhecimento estaria “criando” educação. Educar, então, estaria atrelado a promoção da prática de uma teoria sobre o conhecimento. Desta forma, as ações que possuísem objetivos educacionais estariam essencialmente fundamentadas em concepções relativas ao conhecimento.

Na composição *Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas*, Paulo Freire (2003, p.79) afirma que “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”. Diante de uma análise inicial dessa definição, é possível concluirmos que, para Freire, o conhecimento é, antes de qualquer coisa um processo e que este processo envolve a realização pelo indivíduo de ações e reflexões sobre o mundo.

Na publicação *O processo da alfabetização política: uma introdução*, Paulo Freire (2003, p.72) declara que “[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão

sobre a realidade.” Aqui, Freire discute como a ação e a reflexão estão envolvidas no processo que ele intitula conhecimento. Nessa ótica, ação e reflexão são componentes permanentes de um só elemento, ou seja, não se dissociam; não é possível haver uma ação sem estar atrelada a uma reflexão e nem reflexão sem o acompanhamento de uma ação. Contudo, aqui é utilizada a expressão realidade para fazer referência ao compreendido por “ação-reflexão”; o que outrora seria chamado de mundo. Diante disso, é possível concluirmos que, para Paulo Freire, a ação-reflexão sobre o “mundo” e sobre a “realidade” possuem o mesmo significado.

Em 1973 Freire concedeu uma entrevista para o Instituto de Ação Cultural de Genebra intitulado *Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire* (2003, p.111), em que afirma “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo.” Neste trecho, Freire insere ao seu conceito de conhecimento o termo “social”, em outras palavras, conhecimento não se resume a processo, porém inclui também processo social, processo que se relaciona o indivíduo à sociedade.

Esse processo exige ação e esta ação é especificamente o instrumento modificador dos indivíduos sobre a realidade (mundo). Já a reflexão, mesmo ausente neste trecho, não pode ser dissociada da ação, pois como já apresentado anteriormente, para Freire não há ação sem reflexão e nem reflexão sem ação, uma vez que esta e aquela formam um único elemento. Conseqüentemente, o conhecimento é entendido como um processo social que exige a ação-reflexão modificadora dos indivíduos sobre a realidade.

Em outro momento da entrevista, Paulo Freire (2003, p.114) afirma que “Conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”. Ou seja, não é possível transferir conhecimento, e sim cria-lo. Essa criação é materializada através da ação sobre a realidade. Seguindo esta linha de pensamento, ações que originam conhecimento, e por conseguinte transformam a realidade, podem ser observadas na atuação de movimentos sociais, grupos de defesa dos direitos humanos e diversos atores político-sociais.

Durante sua trajetória, Freire teceu diversas críticas ao pensamento de que educar seria transferir conhecimento porque para ele a incumbência do educador é viabilizar a criação ou a composição de saberes. Contudo, ele não acreditava na hipótese de que o educando ou educanda necessitaria somente de que lhes fossem propiciadas circunstâncias para o autoaprendizado. Freire compreendia que o educador deveria exercer uma função diretiva e informativa - logo,

ele não poderia abdicar de empreender autoridade, devendo conduzir os educandos e educandas a apreciar matérias de forma crítica, encarando-as como verdades relativas e não absolutas.

Freire afirmava que nenhuma pessoa ensina nada a outra, mas que também nenhum indivíduo aprende sozinho. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", apontou. Isso significa uma importante premissa para Freire: o de que o educando, letrado ou não, chega espaço escolar munido de uma cultura que não é superior nem tão pouco inferior à do educador. Em sala de aula, os dois irão aprender conjuntamente, um com o outro - e para que isso aconteça faz-se indispensável que as convivências sejam afetuosas e democráticas, possibilitando a todos a oportunidade de se expressarem sem constrangimentos.

A proposta metodológica freireana não objetiva somente acelerar e acessibilizar o aprendizado, mas também munir o educando com habilidades para a "leitura do mundo". "Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)", afirmava Freire.

No conjunto dos pensamentos de Paulo Freire acha-se a concepção de que todas as coisas estão constantemente interagindo e se transformando. Entende-se, em função disso, que não existe destino solidificado, como ele afirmava nos últimos períodos da vida, criticando estudiosos que afirmavam que seria historicamente inevitável o acontecimento da emancipação das classes desfavorecidas. Esse entendimento provoca a reflexão do ser humano como "histórico e inacabado" e de forma consequente sempre capaz de aprender e evoluir. Particularizando os educadores, isso é refletido na impressibilidade de que haja uma qualificação rígida e constante. Freire articulava que "o mundo não é, o mundo está sendo".

Ainda que a atividade alfabetizadora de adultos criada por Paulo Freire tenha se firmado historicamente como um "método", a expressão não é a mais apropriada para conceituar o exercício disposto pelo educador, cuja obra é caracterizada sobretudo por diversas reflexões acerca da significação de educação. Contudo, é possível se distinguir três situações cristalinas de aprendizagem na teoria desenvolvida por Freire.

O primeiro é o momento em que o educador se científica das coisas que o educando ou educanda domina, não somente para conseguir prosseguir na instrução de matérias, mas especialmente para fazer presente a cultura do educando dentro do ambiente escolar.

A segunda ocasião é onde há a investigação dos assuntos relativos aos temas discutidos - o que possibilita ao educando construir um percurso do conhecimento popular para uma ótica crítica do mundo. Por fim, dirige-se do subjetivo para o sólido, na intitulada fase de problematização onde a matéria questionada mostra-se esmiuçada, o que deve apontar atos para solucionar indeterminações. Para Paulo Freire, esse processo auxilia no atingimento do desígnio final da educação, que é a conscientização do educando.

Freire atribuía extrema relevância ao uso da coerência. Para ele, seria impossível seguir preceitos pedagógicos de maneira consecutiva sem que elas direcionem a práxis, até mesmo em situações mais corriqueiras. "As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos", asseverou o educador. "Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância?" Indaga-se se os educadores atuam no ambiente escolar consoante os princípios em que acreditam, e se possuem o hábito de avaliar os próprios comportamentos sob essa perspectiva?

#### 4.2. Educação Em Direitos Humanos na Educação de jovens e adultos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire

Foi se preocupando com os grupos de indivíduos oprimidos, como o que compõe a Educação de Jovens e Adultos, que Freire desenvolveu sua proposta pedagógica para que por meio da educação fosse possível marchar com esses grupos no sentido de edificar uma conjectura que fundamentasse a reflexão acerca da ação libertadora que a própria educação possui.

Se trata de libertar o indivíduo de tiranias históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja libertação aconteceria essencialmente através da educação compreendida como "prática de liberdade" e estimada em sua capacidade transformadora. Transformação denotando arrojo coletivo, ação audaciosa e revolucionária, que se põe em oposição a todas as barreiras que dificultam a emancipação dos sujeitos ou, em combate a qualquer tolhimento dos direitos pertencentes às pessoas humanas.

A Pedagogia do oprimido, de acordo com termos do próprio Freire, representa que a pedagogia

tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p.32)

Ao percorrermos o escrito de Paulo Freire, verificamos que, mesmo após cinquenta anos, ele conserva sua coesão histórica e o radicalismo dialético e democrático que alguém, na década de 60, expressava denúncias contra a opressão e apontava o quanto é necessário nos interpretarmos como seres inacabados, que de forma permanente modificam e são modificados pela realidade que experimentamos.

Em função disso, parafraseando-o, afirma-se que, ao passo que se vive no mundo, o indivíduo também não é: está sendo. E, dessa maneira, inventa e reinventa de forma permanente a sua própria essência, adquirindo compreensão dos seus direitos e obrigações através das interações que constitui com a realidade. Surge desse ponto a sua constante procura em “ser mais”.

Em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo, Paz e Terra, 1997), Paulo Freire nos presenteia com um tipo de apanhado de suas ponderações ao longo de sua marcha pelo mundo. Freire possuía o desejo de que essa obra pudesse ser conferida pela maior quantidade possível de sujeitos, especialmente no Brasil. Ele almejava que educadoras e educadores, educandos e educandas e todos os indivíduos interessados conseguissem ter alcance aos seus pensamentos e argumentos que, durante décadas, vinham sendo nutridas, disseminadas, vivenciadas, transformadas e modernizadas pelo próprio Freire e por quem nele acreditava.

Nele encontra-se vários conceitos-chave da compreensão e do escrito de Paulo Freire, dos quais ele expressava a vontade de conseguir colaborar para mais com a educação dos oprimidos, desamparados e de todos os sujeitos que igualmente vislumbram o “futuro como problema e não como inexorabilidade e o saber da História como possibilidade e não como determinação.” (PAULO FREIRE, 1997, p.85). Freire acredita que “mudar é possível” e que a

manifestação dos direitos humanos em aquisições sólidas e eficazes, de vultuosa abrangência social, é um confronto de toda a sociedade que, seguramente, transita também pela educação formal e não-formal, em todas as suas categorias.

Na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (São Paulo, Paz e Terra, 1994), vislumbra-se a inquietação do autor com a educação de toda a classe trabalhadora.

“A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade; de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade.” (PAULO FREIRE, 1994, p.133).

O conceito de educação proposto por Freire, melhor dizendo, educação possibilitadora de libertação e transformação, entendida e evidenciada na sua prática como educador, confere chances de reflexão acerca de quais as espécies de métodos e matérias que o autor sugere em suas obras pedagógicas (do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação) e, consecutivamente, como ele compreendia a educação em direitos humanos.

Ao discorrer acerca das requisições de educar e de aprender, Freire demonstra direcionar atenção não somente a matérias, nem tampouco apenas com o método de aprendizado. Pare Freire, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (PAULO FREIRE, 1994, p.118).

Em outros termos e empregando como exemplo o livro *Pedagogia da Autonomia* já previamente mencionado: Freire demonstra que é necessário superar essas dicotomias, refletindo acerca da rigidez sistemática do exercício educativo e das relações dialéticas e dialógicas entre ensino e pesquisa, “que-fazer (que) se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1997, p.32).

Não seria possível, nos limites desta pesquisa, analisar especificamente todos os conhecimentos indispensáveis à prática educacional propostos por Freire. Entretanto, atribui-se destaque que alguns desses conhecimentos se relacionam diretamente com uma prática

educativa que se dedica a apreciar cotidianamente os Direitos Humanos. Esses conhecimentos, entre outros, são fundamentais ao pensamento freireano, e são utilizados como parâmetro na prática educativa dos educadores que buscam reproduzir e recriar Paulo Freire, exigindo, acima de qualquer coisa, que haja o interesse de proporcionar o bem aos educandos e educandas.

Proporcionar o bem aos educandos e educandas possui o sentido de que o educador, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar, politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1997, p.161).

Questiona-se se seria possível um indivíduo que não respeita a si próprio, que não respeita os direitos que possui, que em muitas situações não os vivencia e que não batalha por eles, teria condições de educar outro sujeito para exercer determinado direito ou sobre qualquer outra matéria de maneira criticamente libertadora? Ou se seria possível que um indivíduo desabituaado a resistir ter conhecimento sobre o gosto da batalha ou da admissível conquista? Ou se um educador que se permite derrotar pelo hábito poderia colaborar para o desenvolvimento de sujeitos capazes de exercer a sua cidadania de forma plena e saibam batalhar e proteger os seus direitos cívicos, sociais e políticos?

Padilha (2008, p. 28), cita um rol de categorias propostas por Freire que devem ser memoradas e utilizadas como direcionamento para a construção de uma educação que habilita o sujeito a batalhar pelos próprios direitos e que humanizam o processo educativo enquanto fortalecimento cultural

são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos conhecimentos e saberes dos/as educandos/as, a consciência do inacabamento da pessoa, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e ideias chave que por tantos anos estiveram presentes em sua práxis, entendida enquanto ação transformadora. (PADILHA, 2008, P. 28)

Observa-se que Freire não referencia especificamente nenhuma declaração ou tratado de Direitos Humanos, mas pondera que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p.43).

Paulo Freire ressalta a importância de lutar pelos direitos humanos quando, por exemplo, afirma que o seu justo sentimento de ira está fundamentado na “negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2000, p.79).

Alertando também sobre a necessidade de lutar contra injustiças, violências, “contra a mentira e o desrespeito à coisa pública” (FREIRE, 2000, p.61), ou contra o sucateamento do ambiente escolar, contra a falta de moradia, contra a privação do campo, contra o difícil acesso a uma saúde de qualidade, contra os limites de ir e vir imposto pela carência de transportes públicos acessíveis, contra a falta de segurança pública ou, ainda, contra o pessimismo ideológico neoliberal e a arrogância dos que detém o poder, que buscam de todas as formas, diariamente, em todos os ambientes sociais, normalizar a escassez, a carestia e, de forma disfarçada, evitar “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz” (FREIRE, 2000, p.130).

A realidade se tornou um campo de batalha. As sociedades coexistem em sua maioria com a falta de segurança, com a ausência de punição para quem possui privilégios financeiros, com o temor convivendo sob uma “cultura da violência”, que é manifestada de várias maneiras e em diversos ambientes sociais como, inclusive, nos espaços escolares. A batalha pela paz em proteção a vida, de acordo com Freire, implica um confronto justo e crítico das divergências que existem e propiciam a intransigência e a falta de cooperação. Mas, para Freire, O homem não nasceu para guerrear e sim para amar, ser afetivo, esperançoso e utópico.

A análise sobre determinados preceitos de Freire está relacionada de maneira direta à discussão e reflexão acerca dos Direitos Humanos e torna-se necessário que esse debate ocorra em todos os espaços sociais, principalmente nos ambientes onde há a produção de conhecimento e a existência de multiculturalidade. Esta, de acordo com Freire,

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (PAULO FREIRE, 1994, p.156).

A multiculturalidade é resultado do percurso histórico do mundo, dessa forma, requer que todos os sujeitos a reconheçam de maneira democrática e coletiva com o objetivo comum de estabelecer uma coexistência ética. Dessa forma, a educação é o caminho competente para propiciar a concretização de uma coexistência harmônica e possibilitar a permuta entre as inúmeras culturas, o que passa a ser possível com a formação de ambientes interculturais e intertransculturais, espaços em que a multiculturalidade estará perceptível e, conseqüentemente, constituirá, em um primeiro instante, o que Freire nomeia de “unidade na diversidade” (Freire, 2005, p.157) e, em um próximo momento, a batalha pela formação de uma sociedade que discute sobre a paz com o intuito de promover justiça.

Esses seriam os alicerces para uma Educação Intertranscultural, que é aquela que possui como início as interações humanas estabelecidas nos diferentes ambientes de convívio sociocultural e socioambiental, que também respeita e valoriza as incontáveis diferenças e as inúmeras afinidades relacionadas ao meio cultural, étnico, social, econômico, político, ambiental, geracional, afetivo-sexual, de gênero, entre outras, ultrapassando separações históricas, que negam diversos direitos e valores humanos.

Ao considerar de forma específica o campo da educação e avaliar algumas experiências concretas que possuem a prática vivenciada por Paulo Freire como referencial teórico, surge em forma de questionamento qual seria a maneira mais eficaz de se educar em Direitos Humanos e, especialmente, quais seriam os subsídios palpáveis deixados por Freire. Nesse sentido Gadotti (2001, p.78-81), discute sobre a “validade universal de teoria e da práxis de Paulo Freire, que estaria ligada sobretudo a quatro intuições originais”:

1 - Ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa – em que educar é conhecer, ler o mundo, para poder transformá-lo.

2 - Defesa da educação como ato dialógico – em que se defende uma educação ao mesmo tempo rigorosa, intuitiva, imaginativa, afetiva e, portanto, comunicativa.

3 - A noção de ciência aberta às necessidades populares – e, por conseguinte, uma educação voltada às questões sociais e muito concretas, como trabalho, emprego, pobreza, fome, doença, etc.

4 - O planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática \*e a pesquisa participante – que se traduz nas experiências educacionais atuais, que têm tido grande impacto em diferentes localidades e comunidades brasileiras, como, por exemplo, o Movimento pela Escola Cidadã. (GADOTTI, 2001, p. 78-81)

Essas “intuições originais” representadas por Gadotti, que com Freire conviveu de forma próxima por mais de duas décadas, oferece-nos determinados apontamentos na direção de, partindo da herança deixada por Paulo Freire, edificarmos ou ressignificarmos experiências educacionais que reverenciem os direitos humanos e que olhem o ser humano como certamente “um ser da intervenção no mundo (...) e por isso mesmo deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (PAULO FREIRE, 2000, p.119).

Cita-se de forma exemplificativa o Movimento da Escola Cidadã, que surgiu nos anos finais da década de 1980, na educação municipal de São Paulo, para contrapor o projeto pedagógico neoliberal, e que se transformou na continuação do movimento de educação popular comunitário que, com o decorrer da década de 1980, foi comumente chamado pela alcunha de “escola pública popular”.

Como asseverado por Gadotti (2001, p.97)

são inúmeras e profundas as consequências dessa concepção de educação em termos não apenas de gestão, mas em termos de atitudes e métodos e que formam o novo professor, o novo aluno, o novo sistema, o novo currículo, a nova pedagogia da educação cidadã.

Os princípios que alicerçam a construção da escola cidadã estão fortemente ligados aos ideais político-pedagógicos e filosóficos concebidos por Paulo Freire, que se traduz no desenvolvimento de um espaço escolar que, de acordo com os próprios termos usados por Freire

se assume como centro de direitos, como um centro de deveres. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (PAULO FREIRE, TV Educativa do Rio de Janeiro, 19 de março de 1997, Arquivos Paulo Freire, São Paulo)

Determinadas concepções basilares da Escola Cidadã colaboram para que seja possível a construção de um ambiente escolar com que Paulo Freire almejou e direcionou seus esforços,

especialmente períodos finais de sua vida, cuja premissa foi expressa ainda em Pedagogia do oprimido, idealizando um ambiente escolar financiado pelo estado, porém possuísse uma gestão comunitária e democrática e fosse destinada publicamente e popularmente. Um ambiente escolar que ao produzir seu plano de aula e o seu currículo, direcione seus exercícios, antes de qualquer coisa, aos vínculos pessoais entre os indivíduos, que diretamente ou de maneira indireta se acham na escola, estabelecendo, por meio das suas diretorias, as suas normas de coexistência e o seu estatuto, arquitetados mediante o empenho comum de quem aprende através da participação e que, dessa forma, ergue e restaura, gradativamente, a sua devida emancipação.

Trata-se da estruturação de uma Educação Cidadã, que ocorre em diversos espaços educacionais, formais e não-formais, que atribuem valor aos diferentes processos de educação e de aprendizagem, valorizando também o diálogo e a afetuosidade, incentivando os educandos e educandas baseando-se nos conhecimentos acumulados a partir de inúmeras culturas, saberes e expressões simbólicas – consecutivamente, que atribuem importância são somente à informação, mas, especialmente, às ações que criam conhecimentos, que contam com o envolvimento ativo dos diversos atores educacionais e de toda a sociedade.

Fala-se sobre direitos humanos se relacionando a uma democracia participativa, que se exprime em um aparelho democrático que abrange os métodos decisivos de seu controle administrativo, pedagógico/curricular e financeiro, todas as seções acadêmicas, sem ressalvas, e sem aceitar nenhum modo de discriminação ou preconceito, seja no momento de idealizar ou de materializar os seus exercícios, seja nos períodos avaliativos dos métodos educativos ou de aprendizagem dos educandos ou de arquitetar os parâmetros da sua respectiva autoavaliação.

Este é a proposta educacional que Freire buscou construir durante a sua vida, para todos os modelos educacionais, incluindo a educação de pessoas adolescentes, jovens, adultas idosas. Seguindo esse pensamento, o espaço escolar, como exemplo, ao determinar o seu currículo inter/transcultural e os seus exercícios transdisciplinares, que valorizam os direitos humanos e a educação como um direito, tomará como modelo uma atuação rica e participativa de “leitura de mundo” que resultará em uma conseqüente absorção das acepções estabelecidas pelo conhecimento científico e das ciências significativas para os educandos e educandas, pois ao serem exercitados através de suas próprias vivências e dentro das conjunturas socioculturais e socioambientais que eles estão inseridos cotidianamente, entendendo cada ritmo pessoal sem desconsiderar o conjunto de conhecimentos e experiências absorvidas.

A ponte educacional com fluxo nos sentidos da escola para a sociedade e da sociedade para a escola, termina por criar, em sua grande proporção, um currículo que incentiva a curiosidade, a atuação interligada de educadores e educadoras, de educandos e educandas, dos grupos escolares comunitários, dos inúmeros campos do conhecimento e dos vários saberes, criando, dessa forma, um sentido de enaltecimento do ser sujeito de forma plena. Utiliza, como modelo, a concepção dos “Círculos de Cultura”<sup>17</sup> ao invés de somente aplicar exercícios mecanizados em sala de aula. Os círculos colaboram para que um novo vínculo pedagógico se constitua entre educadores e educandos, vínculo este mais afetuoso, respeitoso, cuidadoso, ético e mais humano.

A Educação Cidadã tem se tornado um conceito amplo que vem sendo aprimorado desde a década de 1990. Assim, como antes disso, vem sendo a proposta pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, que atualmente se desdobra em várias propostas educacionais e tem sido memorada de forma permanente com o passar dos anos, não somente como fonte de inspiração para novas ações e projetos, mas como uma estrutura de sabedorias, como uma vertente filosófica e uma práxis que nos estimula incessantemente a refazê-la e a nos refazermos ao longo e ao final de cada nova experiência educacional.

É importante continuar sonhando e considerar todos os indivíduos do planeta como pertencentes a uma única comunidade, assim como Paulo Freire asseverou em suas últimas obras e, dessa forma, promover continuação à herança deixada por Freire, recriando-o e, assim, colaborar para que tanto as hodiernas como as próximas gerações de educandos e educandas pertencentes a EJA, assim como os pertencentes a todas as modalidades de ensino, possam ter respeitados, de maneira cada vez mais ampla, os direitos que a si pertencem, os Direitos Humanos. E que esses indivíduos possam depositar contribuições no sentido de conservá-los e, principalmente, expandi-los para o bem de todo sujeito humano. Este é outro princípio ensinado por Paulo Freire. Esta é a espera sem fim, que por fim tornou-se esperança.

A continuação à herança deixada por Freire se materializa em todos os estudos, pesquisas e práticas que valorizam seus inestimáveis ensinamentos, adaptando-os e desenvolvendo-os nas mais diversas realidades. É com essa perspectiva teórica que serão

---

<sup>17</sup> método produzido por Paulo Freire que parte do entendimento de que conhecimento se constrói através do diálogo - componente básico e essencial para a prática pedagógica democrática. Logo, os Círculos de Cultura são ambientes em que se educa e se é educado. Espaço em que o objetivo não é somente transmitir matérias específicas, mas proporcionar uma nova maneira de criação do conhecimento de maneira conjunta, por meio da troca e compartilhamento de experiências vivenciadas.

analisados os trabalhos apresentados pelo grupo de trabalho Educação de Jovens e Adultos da ANPEd, articulando seus diferentes eixos teóricos ao campo da educação em direitos humanos na educação de jovens e adultos.

## **5. O GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ANPED: limites e possibilidades no contexto da educação em direitos humanos.**

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd possui fundação datada em 16 de março de 1978 e agrupa os programas de pós graduação em educação do território brasileiro, onde atua de maneira essencial nas principais lutas por uma educação pública de qualidade ao promover encontros bienais em âmbito regional e nacional. O primeiro encontro da ANPEd aconteceu em 1978 na Fundação Getúlio Vargas - FGV, no ano conseqüente houve a primeira divulgação e publicação do boletim bimestral, realização que perdura até os dias contemporâneos.

De acordo com seu Estatuto (ANPED, 2012), merecem destaque os seguintes objetivos:

fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (ANPEd, 2012)

Os encontros nacionais e regionais da Associação são divididos por diferentes Grupos de Trabalho - GTs<sup>18</sup> que fundamentam um ambiente de constante diálogo e aprimoramento para educandos, educadores, pesquisadores e gestores do campo educacional. Os Grupos de trabalho (GT) foram formados pela ANPEd no ano de 1981 durante a 4ª Reunião Anual que aconteceu na cidade de Belo Horizonte.

---

<sup>18</sup> Relação dos Grupos de Trabalho:

GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

Em sua trajetória, a ANPEd desponta nacionalmente e internacionalmente como um significativo espaço dialógico para assuntos científicos e políticos da extensão educativa, estimulando a realização de pesquisas científicas por seus membros e, dessa forma, estabelecendo-se como referência na produção e disseminação dos mais recentes conhecimentos em educação.

Atentando para o objetivo geral do nosso trabalho, qual seja **identificar nos trabalhos apresentados pelo Grupo Temático Educação de Jovens e Adultos da ANPED as concepções teórico-metodológicas que podem contribuir para a compreensão acerca dos desafios e perspectivas em torno das políticas públicas em educação em direitos humanos na educação de jovens e adultos**, iniciamos a investigação realizando uma seleção dos artigos a serem analisados. Inicialmente ocorreu a seleção de trabalhos de pesquisas apresentados no GT nº18 da ANPEd, que possui como título e enfoque a “Educação de pessoas jovens e adultas”, no XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, realizado em 2018, pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV/UFPB) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED/NE, de maneira conjunta com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) através do seu Fórum de Coordenadores de Programas de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED/NE).

Possuindo um amplo alcance e demonstrando um grande empenho para o fortalecimento da coletivização dos progressos científicos da pesquisa educacional, o EPEN - Reunião Científica Regional da ANPEd revela-se como um ambiente excepcional para a apreciação, discussão e compreensão dos saberes desenvolvidos no campo e, logo, como ambiente de exercício e aprendizado para pesquisadores(as), educandos(as) e educadores(as) dos programas de Pós-Graduação em Educação e instituições de pesquisa da educação básica, conectados a grupos de pesquisa.

A acentuada contribuição do EPEN, com o decorrer de vinte e três encontros, está exposta nos anais dessas reuniões ao reunir pesquisas apresentadas por estudiosos que compõem a coletividade acadêmico-científica nacional, atribuindo enfoque a matérias e

perspectivas questionadoras no campo da educação<sup>19</sup>. Oportunizando, dessa maneira, o desenvolvimento e o aprimoramento sistemático através do incentivo à realização de pesquisas educacionais, originadas nos programas de Pós-graduação em Educação.

O EPEN agrupa, desde finais dos anos de 1970, uma crescente quantidade de pesquisadores(as) que buscam compartilhar os progressos científicos educacionais nos âmbitos teóricos e práticos. Dessa forma, possibilita-se o aprimoramento formativo na pós graduação através da promoção de oportunidades intercambiais que consolidam conexões, expande a exploração científica e robustece-se programas de Pós-Graduação em Educação, em especial, os programas situados no Nordeste.

Anteriormente ao ano de 2014, o EPEN agrupava as regiões Norte e Nordeste sendo identificado pela sigla EPENN. No decurso da edição promovida em Natal/RN (XXII EPENN) houve a aprovação da fragmentação dos encontros, de maneira que a partir de 2016 as regiões começaram a promover encontros de forma individual. A região Nordeste conservou a alcunha histórica já utilizada, escrita com somente um “N”, estabelecendo-se desde esse momento como Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPEd.

O XXIV EPEN - Reunião Científica Regional da ANPEd realizado na data de 19 a 22 de novembro de 2018, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa – Paraíba adotou como tema ***“Educação e democracia em risco: o papel da Pós-graduação em tempo de crise”***.

O encontro alcançou resultados inesperados em relação ao número de participantes, havia um cálculo feito pela Comissão Local que estimou cerca de 400 participantes, contudo com a extensão do prazo para inscrições com apresentação de trabalhos, houveram cerca de 815 inscritos no evento, onde foram submetidos 635 trabalhos e, dentre estes, 511 foram admitidos para exposição nos 25 Grupos de Trabalho na categoria de Comunicação Oral.

A execução do evento na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no centro de Educação (CE) demandou da Comissão local, uma coordenação que envolveu discentes e docentes, onde através de um esforço conjunto concretizaram o XXIV EPEN. O evento contou

---

<sup>19</sup> Endereço eletrônico da ANPEd: <https://www.anped.org.br>

também com o auxílio dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste e da Coordenação da ANPED.<sup>20</sup>

### 5.1. O Desenvolvimento de Pesquisas no Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Nas últimas décadas, o enfrentamento às diversas formas de discriminação e preconceito originou movimentos que buscam reafirmar diferentes identidades de gênero, raça ou orientação sexual e agem na luta contra o segregacionismo, machismo, patriarcado, xenofobia, homofobia entre diversas outras maneiras de supressão social. No centro desses movimentos sempre houve a reafirmação das exigências por escolarização para o atendimento das necessidades formativas dos participantes e ativistas dos movimentos sociais.

Dessa forma, os movimentos sociais possuem uma significativa importância no estabelecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito. As postulações referentes à escolarização de indivíduos impossibilitados de frequentar o ambiente escolar no período legalmente estabelecido, surgiram no contexto das reivindicações sociais, promovidas pelos setores populares que clamavam por mais cidadania. Essas postulações eram demandadas por setores especificamente organizados, onde as cobranças eram feitas segundo as necessidades e especificidades dos manifestantes, o que, além de outros fatores, fortaleceu a exigência pelo aumento na qualidade do ambiente escolar<sup>21</sup>.

Isso aconteceu de maneira concomitante a um momento histórico em que a compreensão acerca da importância da Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EJA, como um direito, estava se solidificando entre o crescente movimento da sociedade em tomar a necessidade de garantir a ampliação do acesso e permanência escolar a todos os indivíduos como condição essencial a pessoa humana no exercício de sua cidadania. Logo, um direito que

---

<sup>20</sup> Relatório final do XXIV EPEN 2018 disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio\\_epen\\_2018\\_ok.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_epen_2018_ok.pdf) Acesso em: 26 de setembro de 2021

<sup>21</sup> São exemplos: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961); Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), fundado pela CNBB, em 1961, com auxílio do governo federal; O Sistema Paulo Freire, que, com o decorrer da experiência de Angicos, em 1963.

deve ser assegurado de maneira indistinta e indiscriminada, pois entendeu-se que a educação é capaz de desenvolver nos indivíduos condições para refletir sobre qualquer matéria de maneira crítica, e assim capacita-os para exercer, lutar e proteger determinado direito cívico, social ou político.

O fenômeno que levou os cidadãos a passarem, de forma gradativa, a sentir, pensar e agir a EJA como um direito que deve ser assegurado resulta de duas naturezas: a primeira foi a identificação desse direito como fruto da demanda de grupos, sujeitos e movimentos que exigiram e pleitearam que a educação fosse enxergada nessa perspectiva; e a segunda é que, a partir do reconhecimento do direito, a conduta da sociedade foi exigir seu oferecimento pela administração pública.

Assim, reivindicações escolares direcionadas a sujeitos que foram impedidos de concretizá-la no período definido legalmente como o mais adequado surgiu de maneira definitiva durante o início das décadas de 1950 e 60 no Brasil, pois, com o acelerado desenvolvimento econômico que ocorreu naquela época em decorrência da forte industrialização urbana, houve um exponencial crescimento na necessidade de utilização de trabalhadores minimamente escolarizados.

Foi a partir de ações direcionadas a captar mão de obra para trabalhos industriais que, tomando como exemplo, escolas de EJA passaram a ser oferecidas como experimento sindical na cidade de São Paulo/SP, onde, através dos bairros mais carentes e periféricos da grande capital, movimentos urbanos liderados por cidadãos e trabalhadores da construção civil, assim como outros que se engajam pela garantia de direitos, passaram a requerer o letramento e instrução de matérias escolares.

Do mesmo modo, o pleito por EJA passou a crescer gradativamente no campo, momento em que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) passou a exigir que em seus acampamentos o ensino de adultos fosse implantado nas escolas destinadas para crianças e adolescentes.

Aconteceu de igual maneira com comunidades quilombolas que visualizavam no acesso escolar, de forma conjunta com a valorização de suas tradições e ancestralidades, uma forte ferramenta para o reconhecimento de sua própria identificação cultural. Assim como em

sindicatos de seringueiros de Xapuri, no estado do Acre, onde Chico Mendes<sup>22</sup> incentivaria planos de formação para trabalhadores da seringa como ferramenta de proteção e enfrentamento aos proprietários de armazéns que os assaltavam através do controle unilateral de seus gastos na compra do látex e na venda de mercadorias para a manutenção pessoal.

Com isso, na década de 1970 a educação popular passou a unificar as preocupações pertinentes aos pesquisadores em EJA no tocante às temáticas relacionadas com escolarização. Isso decorria tanto pela qualidade inovadora e de forte relevância dos movimentos de cultura popular dos anos antecedentes, como pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o projeto De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, na capital Natal, no Rio Grande do Norte (RN) e muitos outros que foram desenvolvidos no período antecedente ao golpe militar de 1964, assim como pela repercussão das décadas subsequentes, sob as tentativas populares de resistência para assegurar os direitos já alcançados e lutar pelas conquistas de novos direitos necessários.

Entre o final da década de 1970 e começo da década de 80 houve o início do resgate aos cursos de alfabetização de adultos, a partir de administrações locais, com a abertura do processo de redemocratização no país. Paralelamente a esse processo, houve uma intensificação no número de estudos sobre EJA. A princípio, os estudos refletiam a alfabetização de adultos a partir da carência de políticas públicas, pela isenção do Estado em relação a educação de adultos e na utilização de campanhas que evidenciava padrões improvisados, aligeirados e voluntariados, para responder a assuntos relacionados com o analfabetismo. Tais estudos eram inseridos nos GTs (Grupos de Trabalho) Movimentos Sociais, Educação Popular, Alfabetização, Leitura e Escrita, Estado e Políticas Públicas, sem que houvesse um ambiente mais adequado e pertinente para estudiosos do tema da educação de adultos.

Essas reflexões eram fortalecidas por relevantes críticas aos programas escolares que reproduziam as divisões de classes sociais, escorando-se em uma sociologia reprodutiva<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como Chico Mendes foi um seringueiro, sindicalista, ativista político e ambientalista brasileiro assassinado em 1988 por lutar a favor dos seringueiros da Bacia Amazônica, cuja subsistência dependia da preservação da floresta e das seringueiras nativas.

<sup>23</sup> Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra “A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, buscaram evidências para mostrar que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças. Os autores baseiam-se no conceito de “violência simbólica”, isto é, o ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/educacao-reproducao-social.htm>. Acesso em 06 de julho de 2020.

Essas críticas resultaram na composição do GT Movimentos Sociais no Campo, no ano de 1981 (subsequentemente intitulado de Movimentos Sociais e Educação, em 1993), e no GT Educação Popular, no ano de 1982, na ANPEd. Este e aquele acolhia um considerável volume de pesquisas acerca de experiências práticas de educação popular e trabalhos sobre movimentos sociais que se desdobraram na época de redemocratização, influenciando de maneira considerável o descerramento político nas décadas de 1980 e 90.

Foi na esfera dessas experiências que a temática da educação escolar de adultos tornou-se uma das pautas exigidas pelos indivíduos que compunham esses movimentos sociais, levando educadores(as) de todos os níveis educacionais a exigirem o direito à educação para esses sujeitos. Isso resultou em um movimento para tanto assegurar-lo na vindoura Constituição de 1988, como para responsabilizar o Estado a promover esse direito. Em seguida, a luta pela segurança legislativa e administrativa para a EJA prosseguiu resultando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e, enfim, nos novos códigos legais que regem a sociedade brasileira atualmente.

Nessa conjuntura, na esfera das pesquisas exibidas no GT Educação Popular e no GT Movimentos Sociais e Educação da ANPEd, passou-se a se observar de forma cada vez mais volumosa, análises acerca do ensino direcionado a jovens e adultos, suas políticas públicas, seus desafios e seus sucessos, assim como pesquisas sobre a sistemática prática nessa modalidade de ensino. O aumento na quantidade dessas pesquisas demonstrava a inquietação e empatia de uma porção de estudiosos que se sensibilizavam com as reivindicações populares através das experiências promovidas pelos movimentos sociais.

A crescente quantidade de pesquisas sobre a temática, somada à assimilação do caráter complexo e específico da escolarização perante os estudos de educação popular, resultou na exigência dos próprios pesquisadores(as) para que fosse criado um GT adequado que agrupasse o conhecimento produzido em EJA.

Em 1997, através de uma assembleia composta por sócios da ANPEd, houve a aprovação do Grupo de Estudos (GE) Educação de Jovens e Adultos, desencadeando um crescente aumento, tanto na quantidade de pesquisadores e estudiosos sensibilizados com o tema, como na ampliação de pesquisas produzidas e apresentadas, que anteriormente eram recebidos em grupos diferentes e não colocavam o tema em uma posição central. De forma paralela, ações que objetivavam alfabetizar adultos seguiam acontecendo por iniciativa de

movimentos populares formados por igrejas religiosas, associações trabalhistas e sindicatos de trabalhadores. Ao longo de décadas, a oferta de educação destinada a adultos esteve traduzida em movimentos encabeçados pela sociedade civil, através de diversas ações realizadas pelo país.

Destaca-se a atuação de Organizações não governamentais (ONGs) como, por exemplo, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), o NOVA, o Instituto Paulo Freire (IPF), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação (SAPÉ) e o VEREDA — uma ONG fundada e dirigida por Paulo Freire no ano de 1982, com extensa influência na educação popular — auxiliaram no desenvolvimento de ações comunitárias e, em algumas situações, atuaram de forma direta, integravam também a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), que ao longo de anos manteve a parceria entre instituições e editorou um periódico intitulado de Alfabetização e Cidadania (1994–2006).

Também compunham essa organização a Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, a Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos (ADITEPP), a Associação de Saúde da Periferia (ASP), o Centro de Formação e Assessoria Popular da Paraíba (COFP) e o MEB. Diferentes institutos também estavam envolvidos com a luta pela expansão da alfabetização, como o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), o Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP, Bahia), o Movimento de Organização Comunitária (MOC, Bahia), o Instituto Universidade Popular (UNIPOP, de Belém), Eram desenvolvidas também ações desenvolvidas em conjunto com universidades, como o Projeto Escola Zé Peão, do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário da cidade de João Pessoa e de um grupo de educadores(a) e educandos(a) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e ações do Centro Paulo Freire, com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A gradativa expansão de programas de pós-graduação em educação nas universidades públicas do país como ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, resultou em um considerável aumento no número de orientações e estudos versando sobre o tema da EJA, fomentando a necessidade de compor um ambiente que agrupasse debates específicos na temática. Dessa forma, na vigésima Reunião Anual da ANPED, realizada no dia 22 de setembro de 1997, houve a instituição do GT específico de EJA. Com isso, Estudiosos(as) da EJA passaram a se consolidar em determinados temas, sendo utilizados como importantes

fontes referenciais, uma vez que quando estudos ou investigações estão estruturadas em outras pesquisas já construídas, acabam por fortalecer e melhor desenvolver a compreensão sobre aspectos inerentes sobre a mesma temática.

## 5.2. O que dizem os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 18 em 2018

A etapa inicial da Análise incidiu em identificar, dentro do levantamento realizado na biblioteca digital da ANPEd<sup>24</sup>, os trabalhos apresentados no GT n 18 Educação de Jovens e Adultos no encontro promovido no ano de 2018. A classificação, e consequente agrupamento temático das pesquisas relacionadas, foi elaborada através do exame das palavras-chave e do teor dos resumos estendidos dos trabalhos preparados pelos próprios autores. Identificadas as pesquisas pertinentes, essas eram inseridas na base de dados bibliográficos com as referências bibliográficas, palavras-chave e resumos referentes ao conteúdo.

Posteriormente, os resumos expandidos foram analisados em maior profundidade, essa análise incluiu a **identificação do objetivo**, do **problema de pesquisa**, tipo e **metodologia** da pesquisa e **suas conclusões**, resultando numa apreciação crítica em qual a pesquisa melhor se enquadraria. Concluída essa etapa, enxergou-se a necessidade de formular subtemas especificando ainda mais a temática abordadas em um dos temas identificados.

TEMA/SUBTEMA	TÍTULO	QUANTIDADE
<b>Tema I</b>	<b>Educador(a)</b>	<b>09</b>
<b>Tema II</b>	<b>Educando(a)</b>	<b>07</b>
<b>Tema III</b>	<b>Políticas públicas de educação de jovens e adulto</b>	<b>03</b>
<b>Tema IV</b>	<b>Novas tecnologias da informação, comunicação e expressão na educação de jovens e adultos</b>	<b>03</b>
<b>Total</b>		<b>22</b>

<sup>24</sup> Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>

A categorização por temas foi uma alternativa por distribuir de maneira mais objetiva as produções analisadas. Isto, contudo, não anula destas pesquisas analisadas o alcance abrangente ou interseccional de mais de uma perspectiva abordada nos trabalhos. A escolha por uma sistematização temática ocorreu com o intuito de oportunizar pesquisas posteriores, sendo este um dos nossos objetivos.

### *5.2.1. Educadores e educadoras de jovens e adultos*

Dentre os 22 trabalhos analisados neste estudo, optou-se por ordenar aqueles que abordavam de forma mais específica temas pertinentes ao professor como Tema I. O total qualificado neste tema foi de nove pesquisas.

<b>TEMA I – EDUCADORES(AS) DE JOVENS E ADULTOS = OITO TRABALHOS</b>
<b>ARAÚJO, Margareth da C. A. de.</b> 2018. A docência na EJA e o processo formativo por meio do memorial (auto)biográfico.
<b>SOUZA, Amilton A. de. ARAÚJO, Margareth da C. A. de.</b> 2018. A (auto)biografia, conhecimentos de si e tic como interface na formação docente da educação de jovens e adultos
<b>SOUZA, Sara C. MOURA, Maria da G. C.</b> 2018. Contribuições da transposição didática na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional
<b>SOUZA, Daniel A. B. AMORIM, Antônio.</b> 2018. Coordenação pedagógica e a formação continuada de professores da eja
<b>SANTOS, Katiúscia da S. SANTOS, Paulo José P. dos. SILVA, Nadja da C.</b> 2018. Observatório de educação de jovens e adultos: 6 anos promovendo pesquisa no território de identidade do sisal

**FEITOSA, Diane M. MOURA, Maria da G. C. CUNHA, Djanira do E. S. L.** 2018. Contributos da andragogia para a formação do professor da educação de jovens e adultos.

**LIMA, Lisângela S. LIMA, Lizandra S.** 2018. A formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos do campo em itabuna-ba

**GOMES, Elizangela D. GONDIM, Edinolia P.** 2018. Educação de jovens e adultos e formação: os primeiros passos de uma pesquisa.

**LIMA, Marília P.** 2018. A resignificação da prática docente do professor de li da eja

- Principais problemas abordados

Os objetivos das pesquisas analisadas demonstram uma inquietação principal: promover uma discussão acerca da realidade da educação de jovens e adultos por meio dos seus educadores ou educadoras, atribuindo especial enfoque ao desenvolvimento prolongado de sua formação, seja através de experiências inéditas ou por práticas já concretizadas.

O educador(a) possui papel decisivo para o desenvolvimento dos educandos(as) da EJA, uma vez que é o responsável por introduzir o educando(a) a novas perspectivas da realidade, entende-se que a qualificação desses profissionais acarreta resultados que não se limitam ao seu serviço, mas também, à academia e corpo social escolar como um todo.

O desempenho dos educadores(as) da EJA permanece significando uma das maiores dificuldade atualmente, pois a carência de atenção e primazia relacionadas às políticas públicas e às ações governamentais, assim como o perpetuamento da percepção de que desempenhar funções educativas nessa modalidade é simples, seguem sendo brechas nessa modalidade de ensino.

As pesquisas chegam a *apontar questões mais específicas*, tais como: **formação continuada** (Araújo, 2018; Souza e Araújo, 2018; Amaral e Amorim, 2018; Lima e Lima, 2018;); **formação participativa** (Santos, Santos e Silva, 2018); **formação e prática docente** (Feitosa, Moura e Cunha, 2018; Gomes e Gondim, 2018; Lima, 2018); **contribuição da transposição didática** (Souza e Moura, 2018).

- Principais discussões e conclusões

As pesquisas demonstram problemas há muito já vistos/estudados na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a carência na oferta de uma formação continuada voltada para a prática escolar (Lima e Lima, 2018) e a fragilidade na formação inicial dos Profissionais da EJA, tornando-se imprescindível uma ação de formação continuada destes profissionais (Amaral e Amorim, 2018) para que seja possível o desenvolvimento de estratégias que os possibilitem originar aulas com mais dinamicidade e efetividade ao retratar a realidade dos educandos e educandas, construindo, dessa forma, um aprendizado significativo (Araújo, 2018).

Através da promoção de uma formação docente baseada nas reflexões acerca da aprendizagem do educando jovem e adulto, **o educador adquire a habilidade de realizar uma análise crítica do ensino à medida que compreende os modos de aprendizagem de cada educando, conseguindo formular estratégias que facilitam a construção do conhecimento** (Feitosa e Moura e Cunha, 2018) e motivação dos educandos e educandas a partir de situações cotidianas vivenciadas e experimentadas trazendo, possivelmente, soluções para as dificuldades enfrentadas em sala de aula e para o ato de educar proporcionando novas perspectivas intelectuais e até mesmo sociais e econômicas (Lima, 2018; Souza e Moura, 2018).

### *5.2.2. Educandos e educandas na Educação de Jovens e Adultos*

Dentre os 22 trabalhos analisados neste estudo, optou-se por ordenar aqueles que abordavam de forma mais específica temas pertinentes ao educando como Tema II. O total qualificado neste tema foi de sete pesquisas. O Tema II foi dividido em dois subtemas: o primeiro agrupou pesquisas direcionadas a apontar as características e os aspectos sócio-político-econômico-cultural e **sexual** dos educandos e educandas; o segundo subtema abordou a visão que os educandos e educandas têm da escola, dos professores e do seu processo de aprendizagem, incluindo aí suas expectativas e decepções em relação à escolarização.

<b>TEMA II – SUBTEMA I – PERFIL DO EDUCANDO(A) = SEIS TRABALHOS</b>
<b>SILVA, Eduardo J. L. da. LIMA, Gessica M. S. de. MELCHIADES, Taízze N.</b> 2018. As formas de preconceitos com pessoas lgbt's na modalidade educação de jovens e adultos
<b>SILVA, Michele S. da. FILHO, Alcides A. de. AMORIM, Antônio.</b> 2018. Entre idas e vindas na escolarização dos educandos da eja
<b>OLIVEIRA, Juscilene S. SANTOS, Emiliania O. R. dos. BORGES, Marlene S.</b> 2018. A identidade dos alunos da eja: reflexões sobre os atuais sujeitos da eja e o processo de juvenalização.
<b>DANTAS, Thaliana C. VALLE, Mariana G. do. OLIVEIRA, Carlos. C. de.</b> 2018. Perfil socioeconômico dos alunos em situação de evasão escolar na eja
<b>OLIVEIRA, Isaura F. de.</b> 2018. Permanência escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas
<b>GONÇALVES, Paulo C. da S.</b> 2018. Aprendizagem para adultos: ressignificando práticas de leitura e de escrita em língua portuguesa na eja
<b>TEMA II – SUBTEMA II – VISÃO DO EDUCANDO(A) = UM TRABALHO</b>
<b>LÉLIA, Eunice C. MORAES, Cristina S. de.</b> 2018. O proeja na percepção de discentes: o curso técnico em administração do ifma-campus santa inês em foco

a) perfil dos educandos e educandas

- Principais problemas abordados

Os objetivos destas pesquisas podem ser analisados através de duas perspectivas: a primeira, através de uma **visão sociológica, versando sobre os aspectos sociais da escola** e do conhecimento por meio da assimilação das aspirações, necessidades, **estimas** e compreensões de mundo destes educandos, assim como, da maneira como estes se introduzem no contexto sócio-cultural, no mercado de trabalho, na construção de sua identidade e nos motivos que acarretam a evasão escolar (Silva, Lima e Melchiades, 2018; Silva e Amorim, 2018; Oliveira, Santos e Borges, 2018; Dantas, Valle e Oliveira, 2018; Oliveira, 2018).

A segunda análise deste subtema pode ser feita através de uma **visão psicológica**, encontrada em apenas um trabalho, abordando assuntos concernentes ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos educandos e educandas. Há a pretensão de se discutir dados específicos relacionados aos graus de aprendizagem, habilidade, uso e **função da leitura e escrita para o aluno jovem e adulto** em momentos online mediados pela internet (Gonçalves, 2018).

- Principais discussões e conclusões

Podem ser ressaltadas algumas conclusões que demonstram um perfil comumente manifestado entre os alunos jovens e adultos que sofrem processos de afastamento e retorno à escola como resultado de exaustivas jornadas de trabalho (Silva e Amorim, 2018), sendo este um dos motivos preponderantes que dão causa à evasão escolar (Dantas, Valle e Oliveira, 2018).

Entretanto, compreende-se que a aprendizagem é um dos fatores que propiciam a permanência dos educandos e educandas, uma vez que o espaço escolar passa a ter sentido a partir do momento em que o educando(a) começa a construir conhecimento e compreende a importância que os estudos possuem na busca por mudanças em sua realidade. O empoderamento sustenta o sonho e cultiva possibilidades para que os projetos de vida possam ser realizados (Oliveira, 2018).

A aprendizagem reflete no uso das novas formas de comunicação como as atividades online, resultando na produção de textos com autorreflexão e criticidade, o que corrobora conhecimentos propostos por Freire e a possibilitam o sociointeracionismo explicado por Vygotsky (Gonçalves, 2018).

Outro perfil que está ocupando cada vez mais as salas da EJA são os jovens entre 15 e 20 anos frutos do fenômeno da **juvenilização** que demanda das instituições de escolarização, a preparação de projetos pedagógicos ajustados aos projetos de vida dos Jovens, e a compreensão de que estes estão exigindo e desempenhando seus direitos a uma educação de qualidade, não apenas buscando se adaptar ao ambiente educacional, mas, procurando compreender sua própria realidade e se distinguir dentro dela (Oliveira, Santos e Borges, 2018).

Dessa forma, é essencial que haja a preservação das individualidades, dos espaços e dos horários dos sujeitos educandos e educandas da EJA com cautela e zelo, não tolerando nenhum tipo de preconceito, ainda muito presente contra a população LGBTQIA+, tema que precisa ser tratado com a devida atenção (Silva, Lima e Melchiades, 2018), pois dessa maneira se preserva também o significado de sua permanência na instituição escolar-EJA.

b) visão dos educandos e educandas

- Principais problemas abordados

Dentre os subtemas selecionados, este congrega o menor número de estudos, composto por apenas um trabalho cujo objetivo principal é expor a visão dos educandos e educandas sobre a escola, o significado dela no processo de formação de cada um, na vida como um todo e na relação com o mundo do trabalho em especial, identificando as concepções e contribuições do Programa de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na visão dos discentes do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal do Maranhão-IFMA, Campus Santa Inês. Há uma preocupação em verificar o impacto da experiência escolar nos âmbitos pessoal, familiar e profissional dos educandos (Lélia e Moraes, 2018)

- Principais discussões e conclusões

As conclusões apresentadas na pesquisa demonstram, através dos dados obtidos, que o Programa de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na ótica dos discentes de Educação de Jovens e Adultos é visto como uma oportunidade de inclusão, por buscar promover a escolarização continuada com profissionalização, tentando garantir o direito à educação, com inserção numa Instituição que objetiva proporcionar a formação integrada como proposta para a preparação para o mundo do trabalho e estudos vindouros, pois beneficia a permanência destes sujeitos no plano da escolarização com profissionalização, posto que é um Programa voltado para uma formação integrada. (Lélia e Moraes, 2018)

### 5.2.3. Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos

Dentre os 22 trabalhos analisados neste estudo, optou-se por ordenar aquelas que abordavam de forma mais específica temas pertinentes às políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos como Tema III. O total qualificado neste tema foi de três pesquisas.

<b>TEMA III – SUBTEMA I – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS = TRÊS TRABALHOS</b>
---

<b>CHAGAS, Ruthnelle de O. SOARES, Cecilia C. M. 2018.</b> A prática formativa do ensino de jovens e adultos: proposta de organização curricular
--

<b>COELHO, Livia A. FONSECA, J. S. P. da. 2018.</b> A oferta da eja em municípios da bahia: cenários de escassez e descaso
--

<b>CARVALHO, Romenia B. de. DOURADO, Robson de C. S. 2018.</b> Implicações do currículo oculto na bncc para eja: quem escondeu?
---

- Principais problemas abordados

Os objetivos destas pesquisas referentes às políticas educacionais destinadas a jovens e adultos englobam: a análise do documento EJA – Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida, usado para a formação dos professores da EJA da rede estadual da Bahia, estabelecendo interlocuções com autores da área como Arroyo, Brandão, Nogueira e outros (Chagas e Soares, 2018); a análise da situação da oferta da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade da Educação Básica, assegurada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, utilizando dados coletados no ano de 2017, em cinco municípios localizados no sul do Estado da Bahia (Coelho e Fonseca, 2018); a análise das implicações do currículo oculto na Base Nacional Comum Curricular para EJA, realizando diálogos formativos com dezesseis professores e seis coordenadores do Município, na perspectiva da construção de um currículo específico para EJA (Carvalho e Dourado, 2018).

- Principais discussões e conclusões

As conclusões decorrentes dos estudos são variadas e revelam múltiplas vertentes de análise sobre as políticas educacionais para jovens e adultos. Entende-se que apenas compreender o processo que acarretou a proposta educacional não é suficiente para conferir aplicabilidade a mesma. Uma vez que, O universo restrito de cada escola é um palco de efervescentes conflitos e discussões.

Logo, na prática, não é possível assegurar que propostas estejam sendo de fato efetivadas, vez que é latente suas complexidades, especialmente ao se refletir a precariedade em que se encontra o profissional em Educação, quando muitos necessitam de uma carga horária extensa para tentar dar conta das expectativas do estado, assim como à sua sobrevivência (Chagas e Soares, 2018), assim como as condições de oferta que estão distantes do cenário ideal para promoção da escolaridade desses sujeitos, reflexo da ausência de propostas pedagógicas, formações continuadas de educadores insuficientes ou inexistentes e até mesmo falta de material escolar, o que desmotiva educadores(as) e educandos(as), acarretando em resultados pífios (Coelho e Fonseca, 2018).

Realidade essa demonstrada nos dados que revelam a porcentagem em que 95% dos profissionais da EJA, afirmaram no ano de 2017, que a BNCC não prioriza a EJA, enquanto 5% disseram que alguns aspectos da BNCC podem-se trabalhar com esse público. Observa-se que os profissionais da EJA destacam a necessidade de um currículo que valorize a cultura, a cidadania e o trabalho do sujeito desta modalidade (Carvalho e Dourado, 2018).

#### *5.2.4. Novas tecnologias da informação, comunicação e expressão na educação de jovens e adultos*

Dentre os 22 trabalhos analisados neste estudo, optou-se por ordenar aquelas que abordavam de forma mais específica temas pertinentes à utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos como Tema IV. O total qualificado neste tema foi de três pesquisas.

**TEMA IV – Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão na Educação de Jovens e Adultos**

**LIMA, José C.** 2018. A utilização das tic no processo de ensino-aprendizagem da eja: desafios e possibilidade

**COUTO, Fausta P.** 2018. A educação de pessoas jovens e adultas e a inclusão educacional: as nitce como caminho possível na mediação dos conhecimentos

**SANTOS, Flávia A. do.** 2018. A inserção das tecnologias digitais no primeiro segmento da eja: proposições em discussão

- Principais problemas abordados

Os objetivos destas pesquisas referentes à utilização de Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) na Educação de Jovens e Adultos demonstram o interesse em analisar a potencialidade demonstrada pelas ferramentas digitais em derrubar os obstáculos que estão causando problemas de baixa taxa de educação em diversos países (LIMA, 2018). Leva-se em consideração a problemática da inclusão educacional para as pessoas jovens e adultas em processo de escolarização, principalmente, através da inserção de tecnologias nas atividades educativas empregadas na formação educacional (COUTO, 2018). Considera-se também, as perspectivas dos professores da EJA em relação à introdução das tecnologias digitais nessa modalidade de ensino (SANTOS, 2018).

- Principais discussões e conclusões

As conclusões dos estudos apontam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ser utilizadas como uma ferramenta para superar as problemáticas referentes a custos, carência de educadores e baixa qualidade de ensino na modalidade da EJA, podendo também superar limitações de tempo e distância. Os educandos e educandas demonstram interesse em ter acesso ao conhecimento disponibilizado através dos instrumentos digitais para acompanharem o desenvolvimento tecnológico. (LIMA, 2018).

Desta maneira, percebe-se que as TICs podem ser utilizadas para dar fim a algumas dificuldades que atrasam o aprendizado e a comunicação na EJA com, por exemplo, criação de bibliotecas digitais, onde educandos, educadores e profissionais da educação podem acessar inúmeros materiais de pesquisa e cursos formativos de todos os lugares e em qualquer momento. Contudo, ainda são escassas as pesquisas que evidenciam o desenvolvimento das habilidades criadoras e atividades conjuntas realizadas em sala de aula, integradas às NTICE, como estratégias para o sucesso escolar, pessoal e profissional das pessoas jovens e adultas. (COUTO, 2018).

Além disso, a utilização das tecnologias digitais na EJA não deve ser compreendida somente na perspectiva da instrumentalização. A EJA necessita desenvolver a equidade e atribuir qualidade ao aprendizado dos educandos e educandas, vez que as tecnologias digitais na EJA carecem estar vinculadas a uma aprendizagem crítica e significativa. (SANTOS, 2018).

### 5.3. Educação de Jovens e adultos: limites e possibilidades no contexto da educação em direitos humanos

#### **a) O GT 18 da ANPED enquanto espaço para sentir pensar e agir no campo da educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos.**

Nota-se que as pesquisas tendem a reafirmar as diferentes especificidades que esta modalidade de ensino demanda e que devem ser consideradas e respeitadas em todos os níveis de sua organização. As experiências mostraram-se exitosas e seguem na tentativa de estruturar os frutos positivos em metodologias singulares que gradativamente se distanciam dos padrões utilizados no processo educativo e avaliativo de educandos(as) e educadores(as) do modelo escolar regular, demonstrando uma atenção e respeito pertinente aos direitos humanos e por consequência uma Educação com Direitos Humanos.

Dessa forma, os estudos apontam princípios defendidos por Freire que teceu profundas críticas ao modelo de escola regular por apresentar características extremamente elitistas, apontando suas incoerências mais densas ao mesmo momento que lutava pela sua garantia como direito de todo cidadão. Destaca-se a inalterável necessidade de que o espaço escolar não se configure como completa, mas que se encontre em uma permanente reflexão acerca de suas

ações, buscando promover a articulação dos saberes produzidos pelos seres humanos e vivenciados pelos indivíduos que a compõem na contemporaneidade.

Grande parte dos trabalhos são estudos de caso, descrições analíticas ou panoramas de experiências/práticas/projetos onde o campo de estudo é restrito, referentes a únicas ou poucas unidades escolares ou salas de aula, no máximo a um programa de âmbito municipal ou estadual. Em razão da inerente natureza desses objetos de pesquisa, predominam estudos de tipo qualitativo, que utilizam dados etnográficos. Tratam -se de trabalhos cujas conclusões demonstram limitado grau de generalização, esse limite faz com que o mérito proposto por nossa pesquisa não se comprometa a indicar discordâncias ou divergências teórico educacionais entre os trabalhos analisados.

Não foram localizados em nenhum dos trabalhos analisados a propositura de discutir explicitamente a temática da Educação em Direitos Humanos na Educação de Jovens e Adultos de forma direta, entretanto, como apresentado anteriormente, a EDH ultrapassa a roupagem de uma simples categoria analítica e se revela presente em diversas discussões, ainda que indiretamente.

Observa-se, através da pertinência dos trabalhos analisados, que as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos mantém-se assumindo novos sentidos e demonstrando novas problemáticas com o decorrer do tempo. Tais sentidos e problemáticas resultam da elaboração de novas práticas educativas voltadas para a valorização e dignificação dos sujeitos que compõem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Práticas essas, correspondentes aos preceitos de uma Educação em/para/com os Direitos Humanos, que são continuamente desenvolvidas tanto nos espaços escolares quanto através dos movimentos sociais e refletem em diversas áreas da sociedade como nos ambientes de trabalho e nas atividades cotidianas coletivas.

#### **b) Formação continuada e prática docente na EJA, dar-se conta do lugar da formação em direitos humanos.**

A formação continuada do educador se determina pelo conceito antropológico freireano de incompletude do ser humano, da constante ação de edificação de saberes e do aprimoramento do exercício educativo. Essa ação se dá partindo do diálogo e do respeito aos exercícios que provocam novas inquietações epistêmicas e metodológicas. Os conceitos de

Paulo Freire compuseram uma das principais discussões teóricas que auxiliaram o entendimento acerca da necessidade de atenção ao processo de formação permanente dos educadores como período essencial para reflexão crítica sobre a prática.

Entende-se que a formação do educador(a) de EJA necessita ter uma abordagem específica no tocante ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento a esse grupo tão diverso de educandos(as). Aponta-se que a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do educador(a) para acolher a singularidade da EJA é ainda envolvida em diversos desafios teórico-metodológicos e para minorar essa situação, a formação continuada ao decorrer do exercício profissional pode colaborar para que os educadores(as) dessa modalidade de ensino, através da permuta de experiências com seus colegas, exerçam uma atuação mais eficaz, conduzindo-os a um exercício pedagógico capaz de encarar a diversidade cultural de seus educandos(as) e, conseqüentemente, aprimorar o desenvolvimento destes.

Em diversos estados e municípios nacionais, a formação inicial do educador(a) não atinge sua finalidade essencial, que é aperfeiçoar o exercício pedagógico para proporcionar avanços ao educando(a). As políticas públicas estabelecidas pelas Secretarias de Educação ainda não são capazes de assistir escolas e educadores(as) em suas verdadeiras necessidades, uma vez que os programas que existem estão direcionados para os pleitos comuns do sistema.

Para atingir um conceito de exercício pedagógico eficaz, faz-se necessário assimilar que não existe prática sem teoria, nem o inverso, teoria sem prática, porquanto é partindo da experiência prática que se desenvolve a noção de algo, conferindo-lhe teoria.

Nesse mesmo sentido, Freire assevera que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 43- 44).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o educador(a) constrói e reconstrói seu método pedagógico de maneira cotidiana, partindo de novas experiências e sabedorias. Fazendo-se necessário que haja a combinação entre fundamentos teóricos e circunstâncias práticas legítimas.

Nesse entendimento, volta-se a atenção para a formação do educador(a), e o efeito desta para o seu exercício pedagógico. No tocante a EJA, de acordo com a história no Brasil, o desenvolvimento de profissionais para agir nessa modalidade foi definido pelo caráter subalterno preso a um entendimento de educação compensatória. Por conseguinte, as práticas empregadas no ambiente escolar se desenvolveram apresentando diversas características, algumas delas citadas por Moura (2008) como:

Reprodução da prática vivenciada pelo professor no seu processo de escolarização; reprodução da prática desenvolvida com as crianças e adolescentes do ensino fundamental, desconsiderando a historicidade e subjetividade dos jovens e adultos; prática sem compromisso com a evolução do aluno; entre outras. (Moura, 2008)

Torna-se indispensável que haja uma visão diferenciada sobre o educando(a) da EJA, pois o jovem, adulto ou idoso que está participando dessa modalidade não teve a oportunidade de trilhar um caminho escolar linear. São sujeitos que por diferentes razões foram colocados à margem da escola, que experienciam diversas contexturas socioculturais, estão presentes no mundo do trabalho e que vivenciam uma etapa da vida diferente da infância. Logo, é de essencial importância que os educadores(as) procurem conhecer seus educandos(as), suas características particulares, ambições, dúvidas, problemas e indigências na aprendizagem.

Hoje em dia perante as novas lides<sup>25</sup> sociais, torna-se límpido que a função do educador(a) vem se complexificando. É imprescindível compreender que a EJA é resultado, enquanto intervenção em torno das desigualdades oriundas do sistema econômico que está em vigor, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 15), recordar que os educandos(as) que participam desta fase estão em uma disformidade idade/série, são procedentes da classe trabalhadora, em maior parte de contextos empobrecidos e que frequentemente se dirigem à escola após sua jornada diária de trabalho. Logo, a formação do educador(a) para este perfil de educando(a), precisa ser debatida, sobretudo colocando a o respeito aos Direitos Humanos em perspectiva.

No Brasil, a discussão acerca dos direitos humanos na esfera educacional ainda é precoce, principalmente por sermos resultado de uma sociedade pouco experiente no tocante a

---

<sup>25</sup> Termo jurídico para combate, disputa, luta, duelo, rixa, briga, confronto, batalha

democracia, que é tão apenas a oportunidade de todos os cidadãos, não dependendo de crença, etnia, gênero ou classe social terem garantidas sua cidadania, a uso válido dos direitos individuais, sociais e políticos e a execução consciente e ética dos deveres para com o estado, com a nação, com o outro.

Partindo-se da hipótese de que a ‘educação é um ato político’, não é possível que haja a desconsideração de que a extensão da formação também o é. Neste entendimento, torna-se indispensável discutir as questões pertinentes à formação continuada, valorizando a escola pública, como um ambiente afirmativo para a democracia e promotor de inclusão para os grupos sociais populares. Dessa maneira Freire (2003) assevera que:

É urgente que engossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores estatais. (FREIRE, 2003, p. 49).

Percebe-se que desde a promulgação da constituição de 1988, todas as normas infraconstitucionais seguem o direcionamento de correlacionar educação com cidadania e não há como conscientizar-se a adotar um posicionamento cidadão sem reconhecer os direitos e compreender quais são os encargos que são inerentes aos direitos. Em resumo, ser cidadão exige o reconhecimento e a materialização dos direitos civis políticos e sociais.

A formação continuada na perspectiva dos direitos humanos, seja no ponto de vista da faixa etária, da raça, da educação especial, das mulheres ou de gênero necessita de maior dedicação nos cursos dos campos de ciências humanas e sociais, isto por serem conjuntos sociais e culturais que foram ocultados/invisibilizados ao longo da história sendo postos a margem dos direitos civis, sociais e políticos. Para que seja possível a promoção de mudanças culturais e políticas é indispensável arquitetar projetos e planejamentos pedagógicos voltados para o desenvolvimento cidadão e o estabelecimento de uma coletividade mais democrática, tolerante e justa.

A partir deste entendimento, conclui-se que a formação continuada de educadores deve ser realizada de maneira próxima à prática exercida cotidianamente, havendo orientações sistemáticas ao educador para que, dessa forma, assegure-se que haja retornos positivos desta ação ao real exercício na construção de conhecimento em sala de aula. Pois, como demonstrado, estes agentes são essenciais na materialização de propostas humanamente diferenciadas dentro do ambiente escolar e, para isto, precisam que haja uma formação apropriada que consiga superar de forma eficiente as dificuldades apresentadas diariamente em sala de aula.

**c) Jovens e adultos enquanto sujeitos históricos da EJA: implicações para a educação em direitos humanos**

A educação voltada para jovens, adultos e idosos possui singularidades culturais, sociais e etárias. É composta por indivíduos que foram excluídos da coletividade literata impossibilitando-os de se envolverem nas questões políticas, culturais e sociais de forma ativa.

O público da EJA é composto por indivíduos que não possuíram a oportunidade, quando mais novos, de frequentar o espaço escolar, por diferentes razões: ter que contribuir na renda familiar; exercerem determinados serviços domésticos ou rurais; problemas enfrentados dentro da própria estrutura familiar, impossibilitando-os de estudar; agressão doméstica; ausência de interesse pelos estudos; indivíduos que possuem o interesse de estudar, mas se deparam com dificuldades para se deslocarem; falta de incentivo; há também aqueles que se matricularam diversas vezes na escola, mas que por não atingirem um rendimento escolar satisfatório, terminam por desistir repetitivamente e etc.

Os educandos(as) da EJA são aqueles que habitam municípios ribeirinhos, quilombos, comunidades indígenas, alagados, chão de fábrica, periferias, cidades do interior, subúrbios e diversos outros espaços que sofrem segregações urbanas. Sujeitos que frequentemente podem ser analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que possuem apenas a escolarização referente à quarta série do antigo primário, conseguem ler, escrever e contar de maneira básica, o padrão clássico de educação. Contudo há também indivíduos analfabetos que não conseguem nem ao menos escrever o próprio nome. Em função dessas e de diversas outras dificuldades, eles procuram instituições de ensino para que consigam mais uma vez aprender ou para aprenderem

coisas que ainda não tiveram a oportunidade de saber, na intenção de progredir no mercado de trabalho ou para atingir sonhos e objetivos transfigurados em aprender a ler e escrever.

O perfil do educando(a) da EJA é o jovem e/ou adulto que experimenta dificuldades no processo de alfabetização, muitos acreditam que a EJA precisa atuar de igual maneira às escolas de período normal de anos atrás, contribuindo para que vários educandos(as) enfrentem barreiras na educação que recebem. Muitos abandonam e retornam por diversas vezes. Se tratando do período noturno, os educandos(as) possuem problemas em permanecerem frequentando a escola em função das condições físicas, uma vez que são indivíduos trabalhadores e ao chegarem no ambiente escolar já estão esgotados em consequência do extenso expediente de trabalho no dia-a-dia.

Muitos educandos(as) possuem uma percepção errada em relação à EJA, assimilando-o a um supletivo, adentrando na EJA almejando uma formação célere e compacta.

Na educação da EJA faz-se imprescindível que o educador(a) não lide com os educandos(as) como se fossem crianças, pois não são. É necessária a compreensão de que são educandos(as) com particularidades distintas, havendo benefícios educacionais em utilizar como instrumento o cotidiano desses educandos(as), fazendo com que se interessem em permanecer estudando, ao reconhecerem a relevância da educação ao decorrer da vida.

Enfatiza-se que no campo da educação escolar, Freire atribui destaque para os indivíduos que compõem a prática educativa, colocando o conteúdo em segundo plano. A sua inquietação com os procedimentos educativos, incidira continuamente em partir dos graus e dos entendimentos dos educandos e educandas e não partindo das compreensões do educador(a), levando em consideração toda realidade a ser manifesta.

Nesse entendimento, a educação deve objetivar a humanização da pessoa humana possibilitando sua autonomia, sendo uma valiosa ferramenta para o fortalecimento da democracia ao desenvolver no educando(a) uma consciência cidadã, através de um processo educacional extenso que adote a responsabilidade da leitura e da compreensão do mundo. Educar Segundo Freire (1983), é “construir gente”, humanizar os humanos na batalha em apontar e ultrapassar os artifícios desumanizadores.

Sem dúvidas, raciocinar, reflexionar acerca da educação, incide em discorrer, matutar o ser humano. E neste entendimento está inserido o conceito de educar que, em resumo, é, também, originar, nos indivíduos, a competência para interpretar as distintas texturas em

que estão inseridos, assim como conferir qualificação para agir no sentido de superar e transformar a realidade.

Para atingir uma prática educativa humanizante, que atribua consciência, provoque mudanças e emancipe, observa-se que:

Paulo Freire parte dos educandos. Não se firmou como educador pelas análises sociológicas ou antropológicas, políticas ou econômicas que nos legou, mas pela sua sensibilidade afinada, pedagógica para com os processos de poder ou não poder sermos humanos nessa realidade, por vezes tão desumana (ARROYO, 2010a, p. 48).

Nomeadamente se tratando do exercício educativo:

[...] não é possível ao educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 59; 70-71).

Aí que entra a Educação em Direitos Humanos, que por objetivar a conscientização e humanização do educando(a), por meio de métodos que ultrapassem não apenas o ensino da leitura do código escrito, mas que seja um processo educacional apropriado para estimular no educando(a) uma compreensão crítica social, formando assim, sujeitos dotados de consciência acerca de seus deveres e direitos.

#### **d) Jovens e adultos lendo o mundo: contribuições da educação em direitos humanos.**

Educar em Direitos Humanos apresenta aos educandos(as) um maior entendimento acerca da luta pela conquista dos direitos humanos<sup>26</sup>, provocando, assim, uma consciência cidadã direcionada para as causas socialmente relevantes, com a finalidade de que haja uma

---

<sup>26</sup> Que objetivam a garantia dos direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a saúde e a segurança das pessoas.

vivência democrática, em que todos os indivíduos possuam ciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Para tanto, educar em Direitos Humanos representa a promoção de processos educativos que estejam direcionados a desenvolver o ser humano para se reconhecer como sujeito de direito e, para isso, é indispensável que a pessoa se compreenda humana. Em épocas conturbadas como a conjuntura política do atual governo Bolsonaro (2018 – 2022), a empreitada de se educar em direitos humanos se demonstra imprescindível e urgente para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento dos direitos.

Paulo Freire assevera que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), isso significa, que o alicerce no mundo real e vivido deve ser o fundamento para toda sabedoria construída. Segundo o autor, a educação origina a alargamento da visão de mundo, no momento em que a interação entre o educador (a) e o educando (a) é mediada através do diálogo. Não no monólogo do indivíduo que acredita conhecer mais, depositando a sabedoria como objeto passível de quantificação, mensurável no indivíduo que foi convencido conhecer menos ou nada conhecer, logo a interação pedagógica carece ser uma interação com dialogicidade.

Assim, a Educação em Direitos Humanos se caracteriza como um exercício que objetiva não somente a transmissão do conhecimento, mas em problematizar a realidade do educando(a), empregando táticas educacionais baseadas nos questionamentos feitos através das demandas sociais. Torna-se necessário, ao articular sobre a EDH como uma ferramenta de emancipação para os educandos(as) da EJA, compreender esses educandos(as) enquanto sujeitos de direito e não somente vislumbrar tal modalidade educacional como uma oportunidade secundária para quem não teve oportunidade de frequentar o ambiente escolar na idade considerada legalmente adequada. Arroyo (2011) afirma que:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou à medida que esses milhões de jovens adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído: um olhar que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e as possibilidades de ser reconhecidos como sujeito dos direitos humanos. (ARROYO, 2005, p. 98)

Por esse motivo, é necessário compreender que os educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos possuem seu protagonismo perante o contexto social. Que, anteriormente às exclusões do aparelho educacional, foram afastados de seus percursos sociais de direito, sofrendo violações a diversos direitos como alimentação adequada, moradia digna, trabalho honrado e, especialmente, à sobrevivência. Levando em consideração as singularidades desse público, a EDH se desdobra como um instrumento educacional apropriado para reforçar e contribuir com o processo democrático, fortalecendo o auto reconhecimento cidadão desses indivíduos.

**e) O diálogo entre as políticas públicas em educação de jovens e adultos e as políticas públicas em educação em direitos humanos.**

Tecer reflexões acerca das vertentes sociais, políticas e econômicas presentes na estruturação das ações pedagógicas e das políticas públicas com o decorrer da trajetória da EJA torna-se essencial para ressignificar e fortalecer essa modalidade de ensino na contemporaneidade.

O percurso histórico da EJA está assinalado por políticas públicas que foram montadas e desmontadas em concordância com os anseios sociais, políticos e econômicos de seus períodos. Os pontos epistemológicos e pedagógicos dessa modalidade não se desassocia dessas questões erguidas historicamente.

Os jovens, adultos e idosos participantes da EJA estão, em grande parte, inseridos no mercado de trabalho, estando suscetíveis a múltiplas situações como exaustão, cansaço, locomoção na ocupação e intercalação nos turnos de trabalhos. Frequentemente a jornada de trabalho é apontada como causa para precisarem abandonar a escola e também como motivo para retornarem a ela.

Pontos como a pluralidade racial, de gênero, de espaço geográfico e de percurso pessoal e escolar necessitam ser ponderados para que haja a compreensão da forma mais eficaz para possibilitar a aprendizagem desses jovens, adultos e idosos, para nortear a estruturação do exercício pedagógico e para o estabelecimento de políticas públicas que satisfaçam essas características singulares.

No Brasil, a descontinuação e o fracionamento das políticas públicas para EJA marcaram significativamente a rotina escolar, comprometendo a democratização do alcance à sabedoria institucionalizada. O pouco investimento, a descontinuação das políticas educativas, os obstáculos do acesso e permanência na escola e a debilidade da formação de educadores(as) são condições que só poderão ser superadas quando refletidas além do ambiente escolar, dentro da sua realidade histórica-social e com a concretização de políticas públicas que possibilitem a equidade e a inclusão social desse grupo, oportunizando o direito à educação, assim os direitos humanos para todas as pessoas.

Os direitos humanos progrediram, especialmente na perspectiva normativa, e isso se mostra perceptível no campo da Educação em Direitos Humanos, cujos avanços são expressivos. Entretanto, é evidente a diferença entre a esfera normativa e a concretização dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos, o que se revela em desafio essencial para a ampliação e a introdução da educação em/para direitos humanos nas políticas educacionais brasileiras.

No ano de 2003, no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve a elaboração do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Partindo disso, nasce o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, objetivando implementar a EDH em todas as modalidades de ensino e em todos os espaços educacionais, sendo formais ou não formais. O diploma legal afirma que:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político. (BRASIL, 2007, p. 25)

Dessa forma, compreende-se que o espaço escolar se encontra em posição de conexão entre o macro e o microssocial. Ele não é somente o ponto onde se origina e se multiplica a informação. Ele é um ambiente social único onde se determina a atuação institucional pedagógica e o exercício prático dos direitos humanos. Nas sociedades modernas, a escola é o

lugar onde as percepções de mundo são compostas, onde há a marcha e materialização de valores, a acessão da diversidade cultural, a construção de sujeitos sociais e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Para que os direitos humanos desempenhem um papel principal no Ensino e na Educação é necessário compreendê-los como eixo e não como matéria. Eixo é estrutura e matéria é situação, isso quer dizer, como eixo é possível que haja o desenvolvimento com maior alcance nos campos do conhecimento e de maneira mais prolongada. Como matéria eles surgem como conteúdo em determinadas disciplinas e campos curriculares, como exercícios esporádicos sem junção entre eles, como promoção de campanhas acerca de assuntos específicos e com alcance a poucas noções da Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos correspondentes.

Assim, um considerável desafio é a maneira de retratar os direitos humanos nas disciplinas escolares e/ou acadêmicas. Uma falha seria considerá-los como discussão apropriada apenas para as áreas das Ciências Humanas, elemento diverso do plano curricular ou para a Sociologia e a Filosofia. Compete discutir se as perspectivas humanas, sociais e culturais necessitam ser inquietações apenas da área de Ciências Humanas.

Incumbe destacar que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos instituem em seu artigo 9º que a Educação em Direitos Humanos deve se fazer presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012b), incluindo aí a modalidade de Educação de jovens e adultos. É nesta acepção, que um enfoque efetivo de questões como as diferentes violências sociais e sua interação com a sociedade no arredor do espaço escolar contribui para a propagação da Educação em e para os Direitos Humanos.

A materialização da Educação em Direitos Humanos no espaço escolar da EJA somente será possível com a soma do empenho entre sistemas de ensino, gestores, educadores(as), educandos(as) e coletividade, em volta de uma atuação integralizada que objetive concretizar/materializar estruturas de execução e preservação dos direitos humanos.

Áreas clássicas do conhecimento nos campos de Direito, Sociologia, Filosofia e História podem colaborar com todo o seu patrimônio teórico-conceitual para promover

progressos para a Educação em Direitos Humanos no espaço dos sistemas de educação em todas as suas vertentes.

Para materializar essas ações, que beneficiarão os participantes do processo educativo, em especial as classes populares, será necessário que haja a interlocução entre as políticas públicas direcionadas para tal finalidade, de maneira a robustecer as redes públicas estaduais e municipais para a composição do Sistema Nacional de Educação atribuindo enfoque na intersetorialidade.

A EDH carece, para ser firmada, de uma extensa colaboração entre uma vasta quantidade de pessoas e instituições com o objetivo de sustentá-la através de ações pragmáticas. O ponto de vista da EDH recebe ainda muitas oposições na área educacional por parte de profissionais conservadores, tornando-se um desafio enquanto exercício crítico e político por envolver uma nova proposta curricular na Educação Básica e Superior.

Assim, É límpido que a EJA e a EDH, paralelamente, se desenvolveram de maneira progressiva nas últimas décadas no Brasil, pondo em evidência a relevância de ações que possuem como eixo a propagação do PNEDH, a inter-relação entre a sociedade civil e departamentos públicos, aparelhos nacionais e organizações internacionais, a elaboração de aparatos elucidativos acerca da Educação em Direitos Humanos, a qualificação de agentes no campo e a parceria na composição de pesquisas acerca de políticas públicas educativas e documentos direcionadores da organização do sistema educativo nacional neste tema.

Dessa maneira, assevera-se que, com o passar do tempo e através de inúmeros movimentos sociais na luta pela afirmação de direitos, como o movimento da educação popular encabeçados por educadores como Paulo Freire, ocorreram significativas transformações no sentimento empático social, cultural e político no tocante à relação entre igualdade e desigualdade na direção administrativa perpetrada pelos governos. Contudo, uma imensa dificuldade contemporânea continua sendo a efetivação das demandas pertinentes aos direitos humanos nas escolas e salas de aula compostas por grupos desfavorecidos socialmente, como é o caso de grande parte dos indivíduos que compõe as turmas da EJA.

Faz-se indispensável construir políticas públicas fundamentadas na perspectiva da inserção social, da conservação e aquisição de direitos, em que as recomendações sejam arquitetadas através de processos dialógicos, respeitando as características particulares dessa

modalidade, tomando por partida a realidade dos sujeitos, as demandas e as sabedorias trazidas pelos sujeitos da EJA. A história da EJA evidencia que os motes conexos a essa modalidade ultrapassam os limites da sala de aula e necessitam ser compreendidos em seu significado mais extenso, de maneira a proporcionar igualdade social.

#### **f) Tecnologias da Informação na EJA em tempos de crise sanitária e humanitária.**

As TICEs proporcionam a inclusão de múltiplos instrumentos como reforço às práticas pedagógicas no panorama moderno da educação. O uso de Espaços Virtuais de Aprendizagem - EVAs já é um fato consolidado na modalidade de Ensino a Distância - EAD e tem se ampliado também na educação presencial como maneira de viabilizar a troca de trabalhos online, atividades e outros recursos acessórios nos métodos de ensino-aprendizagem de maneira auxiliar.

A utilização de TIC na educação presencial universitária é uma temática recente dentro e fora dos espaços acadêmicos, não havendo consenso sobre o uso pedagógico das tecnologias nesse modelo de ensino. Contudo, com o estado pandêmico causado pelo COVID-19, os programas de ensino a distância passaram a serem vistos como um recurso acessível para que os educandos(as), no grau que despontam como uma possibilidade para minimizar os danos causados nos cronogramas acadêmicos, considerando que os encontros presenciais foram limitados porquanto não se avançam as vacinações em combate ao COVID-19.

Diante disso, a utilização de Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (TICEs) na Educação de Jovens e Adultos, se revela como promotora e amplificadora do acesso ao conhecimento, a cultura, ao lazer, a cidadania e sobretudo a autonomia dos educandos e educandas, que continua sendo um grande desafio e é uma das principais finalidades da EJA.

Entretanto, embora reconheça-se as vantagens proporcionadas pela utilização da tecnologia na formação dos educandos e educandas, é essencial destacar a necessidade de que haja um planejamento comprometido com os propósitos do uso das ferramentas tecnológicas, que devem estar direcionadas para a promoção de uma educação democrática e inclusiva. Sendo assim, para que as tecnologias sejam aproveitadas de maneira eficaz, é necessário haver cada vez mais investimentos estatais na capacitação contínua dos educadores direcionada para o manejo dessas tecnologias, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos, onde grande parte dos educandos não possuem experiências com dispositivos digitais modernos.

Os pontos acima mencionados evidenciam que o Grupo de Trabalho 18 da ANPEd, ao proporcionar um espaço dedicado para as pesquisas concernentes a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oportuniza um ambiente frutífero para discussões positivas que contribuem com o desenvolvimento da educação em direitos humanos nesta modalidade de ensino destinada especificamente para os indivíduos que não receberam formação escolar na idade considerada legalmente adequada. Uma considerável parcela desses educandos(as) carrega consigo uma extensa trajetória de vida, lhes sendo atribuídos diversas obrigações em suas rotinas para desempenhar responsabilidades familiares, domésticas e/ou financeiras, o que comumente dificulta a conciliação entre trabalho, família e os próprios compromissos escolares.

Diante disso, a EJA envolve a premissa de que a educação não depende de idade para ser construída, trata-se de uma prerrogativa social e humana, que deve considerar a heterogeneidade dos indivíduos que fazem parte de seu público para que haja um desenvolvimento metodológico satisfatório, atenuando os fenômenos que dificultam o aprendizado e estimulam a evasão. Para que isso se concretize, faz-se necessário que os educadores(as) de jovens e adultos exercitem tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, experiências humanizadoras, levando em consideração as contribuições positivas da educação em direitos humanos na realidade escolar e social de todos os envolvidos, tornando assim, mais eficiente o processo educativo e fortalecendo o combate a evasão.

Logo, as políticas públicas em educação de jovens e adultos e as políticas públicas em educação em direitos humanos devem dialogar no sentido de garantir, efetivamente, um exercício pedagógico baseado na dialogicidade, que respeite o multiculturalismo e que se componha nas inter-relações entre educandos(as), suas trajetórias de vida, seus conhecimentos e a intermediação de educadores(as).

Ademais, assimila-se que os desafios das políticas educativas acerca do acesso, permanência e continuidade das pessoas jovens, adultas e idosas nos ambientes escolares em tempos de crise sanitária e humanitária causada pelo covid-19, se tornaram ainda mais complexos. Assim, compreende-se que a utilização das tecnologias da informação deve estar direcionada para atenuar esses desafios e contribuir na garantia do direito a educação, que com o decorrer do tempo foi denegado e posteriormente reparado com diversas fragilidades.

## 5. CONCLUSÃO

O posicionamento dos autores que compuseram as pesquisas publicadas pelo GT nº18, da ANPEd, no XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, realizado em 2018 e aqui analisadas, nos permite compreender que o direito humano à uma educação de qualidade é constantemente ameaçada junto aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, ainda que esteja preceituado constitucionalmente.

Logo, consideramos satisfeitos os objetivos propostos por esse estudo, uma vez que a análise das concepções teórico-metodológicas presentes nos trabalhos, tomando a Educação em Direitos Humanos e a Educação de jovens e adultos como categoria de análise, evidenciando a proposta pedagógica de Paulo Freire nas discussões da educação em direitos humanos e educação de jovens e adultos, foram capazes de contribuir com a nossa compreensão acerca dos desafios e perspectivas que envolvem as políticas públicas em Educação em Direitos Humanos no contexto da educação de pessoas jovens e adultas.

Assim, os resultados da pesquisa assinalam que a Educação em Direitos Humanos, mesmo se revelando como um valioso instrumento no desenvolvimento da consciência dos cidadãos e cidadãs, para que eles e elas se reconheçam na sociedade e possam exercer plenamente a cidadania, ainda é pouco discutido no contexto da modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, podendo vir a ser uma das maneiras de assegurar o direito à educação para todos os sujeitos que ultrapassaram a idade legalmente considerada regular para escolarização.

Dessa forma, o juízo feito por Bobbio (1992) continua preenchido de validade, onde o mais difícil do direito não é sua conquista, mas sua preservação e, complementando, sua implementação. Neste entendimento, indagou-se de que maneira estudiosos e pesquisadores, através de suas atuações investigativas, contribuem para apontar as demandas necessárias para o desenvolvimento educacional de cerca de 3.002.749 de educandos e educandas matriculados na EJA (de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2020) e em que proporção a Educação em Direitos Humanos encontra-se presente nessas discussões.

As conclusões expostas nos estudos referentes aos educandos e educandas evidenciam uma dificuldade atrelada à Educação de Jovens e Adultos que até então não foi superada, onde ao propor assegurar um direito que foi denegado a estes educandos(as) que é a escolarização básica, simultaneamente levanta-se uma considerável expectativa nos sujeitos que cursam as disciplinas e esperam que haja instantaneamente grandes transformações no seu dia-a-dia, especialmente no âmbito trabalhista, contudo, isto não subordina-se somente à formação escolar. É certo que existem inúmeros proveitos para quem está experienciando voltar a frequentar o ambiente escolar depois de adulto, porém há também desapontamentos pela escola não satisfazer a tudo o que se anseia dela.

No tocante às habilidades de aprendizagem dos(as) educandos(as) jovens e adultos, os estudos reforçam a necessidade de que o processo de escolarização esteja atrelado às situações reais que justifiquem o uso das habilidades conquistadas na escola, ou seja, não se deve educar apenas para a trajetória acadêmica, mas também para a rotina dos educandos(as) nos ambientes familiares, de trabalho e de lazer que requerem a utilização e reprodução dos saberes construídos em sala de aula.

Outro fator presente em algumas pesquisas e que merece destaque é a necessidade de que se promova uma aproximação entre o processo de escolarização à esfera do trabalho, não significando o dever de precipitar orientações profissionalizantes, mas de se debater o dia-a-dia dos exercícios de trabalho e emprego, levando-se em consideração as rotinas exaustivas e exploratórias a que muitos sujeitos que frequentam a EJA estão submetidos.

Uma das temáticas não abordadas pelo GT 18, por exemplo, foi o da realidade de idosos que retornam à escolarização não ocorrida na idade infantil. Observa-se um conflito intergeracional na realidade prática do espaço escolar, onde alguns educadores defendem uma organização de turmas isoladas por faixas etárias, baseando-se no argumento de uma suposta impossibilidade no convívio entre jovens e idosos nos exercícios educacionais, onde, mutuamente, jovens e idosos se demonstrariam intolerantes com o comportamento um do outro (Paiva, Haddad e Soares, 2019). Lamentavelmente, os defensores do aprendizado intergeracional não coletizam experiências que evidenciam resultados eficazes de exercícios educacionais entre sujeitos tão distintos.

Na situação dos jovens, o campo de pesquisa chamado de juventudes esteve se robustecendo com o passar dos anos através de uma considerável soma de conhecimentos,

sobrevindo a compor núcleos específicos de estudiosos presentes em diversas instituições universitárias no país. Nota-se que esses estudiosos, de maneira ampla, se conectam a redes internacionais que reforçam ainda mais a soma de saberes e teorias úteis na construção de políticas públicas destinadas a esses sujeitos, fator marcante nos governos Lula e Dilma (2002 a 2016) por oferecer atenção a esses grupos com necessidades específicas bem distintas das que habitualmente as escolas proporcionavam.

Na situação dos idosos, o tema não atingiu o mesmo destaque, onde o envelhecimento ainda é quase totalmente relacionado a matérias conexas à saúde de maneira superior que à gerontologia<sup>27</sup>. Dessa forma, a ameaça sofrida foi a de que houvesse a desconsideração desses sujeitos pelas políticas públicas através da negativa, seja de demanda ou seja por ofertas impróprias que não os convidam a retornar aos sistemas escolares e continuar com a trajetória de seus aprendizados.

Considera-se alarmante a ausência desta temática, que progressivamente se torna imprescindível considerando o acelerado envelhecimento populacional através da longevidade obtida com o avanço da ciência e pela razão de que cada política existente na história da EJA sempre demonstrou a presença desses sujeitos, mas que contudo, em nenhum momento conseguiram propor uma oferta qualificada, interessante e que modificasse o quadro atual de cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais<sup>28</sup>.

Relativamente ao tema da alfabetização para sujeitos jovens, adultos e idosos, observa-se que as investigações estão situadas em dados construídos através de estudos de casos singulares, sem apresentar a profundidade necessária para compor uma estrutura capaz de ensaiar uma teoria que abarcasse todas as especificidades que a educação de adultos apresenta.

À vista disso, é incontestável a contribuição que o educador Paulo Freire proporcionou para a EJA. Respeitado o educador e a educadora popular, além de desenvolver um novo método de alfabetização para adultos, instaurou uma verdadeira revolução educacional a nível

---

<sup>27</sup> Gerontologia (do grego gero = envelhecimento + logia = estudo)

<sup>28</sup> Disponível em: [http://INEP.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206](http://INEP.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206). Acesso em: 10 de agosto de 2021.

internacional. Mesmo com o passar de décadas, suas obras permanecem preenchidas com profundas e coerentes reflexões acerca da educação.

Utilizado como fonte teórica em diversos trabalhos analisados em função de suas compreensões acerca da educação, que surgiram através da prática de exercícios dialéticos de reflexão e ação, defendendo a dialogicidade educacional baseando-se no entendimento de que quem vive educação possui chances mais viáveis de refleti-la e debate-la, sempre teceu críticas aos ideais neoliberalistas e seu sistema massificante de dominação. Os alicerces de suas concepções filosóficas e pedagógicas estão caracterizados por um olhar atento às relações estabelecidas no cotidiano, sempre buscando a completude do sujeito. Para Paulo Freire, a incompletude humana, com o decorrer de sua trajetória, é ultrapassada através do relacionamento do sujeito consigo e com a realidade.

É notório que por meio de suas andarilhagens ao redor do mundo, Paulo Freire segue difundindo esperança através de um movimento que objetiva emancipar o sujeito e revolucionar as relações sociais, atribuindo foco para a educação, e, em específico, a Educação de Jovens e Adultos, cuja finalidade, através do compromisso e empenho político com os grupos populares, é dar impulso a autonomia dos sujeitos e oportunizar a mudança social.

Entretanto, constata-se que a marginalização da escolarização de jovens e adultos perdura na essência das políticas públicas de educação no Brasil, que são compostas por diversas imprecisões por parte dos poderes públicos ao caracterizar a estrutura e funcionamento da EJA apenas como ensino supletivo, especializando seu papel de suplência.

Além da alfabetização, o direito constitucional a educação em seu sentido original compreende o mínimo que se demonstra, que é o oferecimento do ensino fundamental para todas as pessoas, porém, as políticas em vigor pouco exibem a compreensão de que instruir-se a ler e a escrever com independência e propriedade razoável é apenas o princípio de um processo de educação continuada, necessária para que o sujeito se mantenha em condições de participar da veloz evolução dos saberes, tecnologias, expressões artísticas, linguagens, culturas e todas as coisas que o mundo, cada vez mais globalizado em relação à propagação de informações confere à história.

A EJA, desde seus primeiros passos, sustenta-se equilibrando inclinações políticas liberalistas em confronto com a compreensão da educação como direito, o que, no momento político atual brasileiro, adquire mais relevância. Na atual conjuntura política do governo

Bolsonaro (2018 – 2022), o Ministério da Educação (ME) apresenta-se sem direcionamento, postergando a criação de propostas benéficas para a educação nacional, afastando-se gradativamente, no sentido dado pelas políticas públicas, das conquistas alcançadas e do reconhecimento adquirido ao valor que a educação possui como alicerce do desenvolvimento social igualitário.

Logo, vislumbra-se a ameaça de que eventualmente haja a omissão da obrigação do Estado com a educação de jovens, adultos e idosos, que na conjuntura do governo Lula/Dilma (2002 – 2016), em concordância com os preceitos constitucionais, marchava com a tímida afirmativa e oferecimento do direito à educação para todos os cidadãos.

Compreende-se que os direitos humanos se direcionam para a promoção da vivência cidadã de todos os indivíduos, garantindo materialidade ao princípio da dignidade da pessoa humana. Desta forma a construção de sujeitos que participam ativamente nas mudanças sociais se consolida por meio da educação. A educação em direitos humanos permite que as pessoas se reconheçam e se articulem durante a criação do conhecimento, de modo que não consintam em absorver de forma passiva as temáticas impostas, questionando e refletindo sob uma perspectiva crítica acerca da sua própria realidade social, histórica e cultural.

Um valioso aliado para os pesquisadores que compõe o GT 18 da ANPEd na discussão acerca de políticas públicas pode vir a ser a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH)<sup>29</sup> que reúne ativistas, estudiosos de institutos e movimentos sociais que articulam ações e pesquisas acerca da educação em direitos humanos no Brasil, América Latina e Caribe. A ReBEDH foi reativada no ano de 2020 por iniciativa de algumas organizações sociais objetivando a promoção e articulação de iniciativas em rede para contribuir na construção de uma coletividade mais democrática, pluralizada, imparcial e com consciência socioambiental.

Dessa forma, se a pouco tempo, as conferências temáticas de EJA significaram um caráter próprio de aparelhamento e de intervenção política, através do vínculo formado entre diversos grupos e órgãos institucionais e sociais, com progressos notavelmente conquistados e que estão em risco, torna-se necessário considerar o fato de que ainda há, atualmente, uma quantidade considerável de pesquisadores na área que podem, se reunidos em redes nacionais, integrar institucionalmente a atuação da ANPEd, através do GT 18, contribuir com ele e

---

<sup>29</sup> Endereço eletrônico: <http://www.dhnet.org.br>

proporcionar novos rumos para a educação de jovens, adultos e idosos tomando como alicerce os valiosos aprendizados oferecidos pela Educação em Direitos Humanos.

Isto posto, resta evidente a constatação de que diversos problemas educacionais que continuam alcançando a Educação de Jovens e Adultos como: a ausência ou o baixo investimento por parte da administração pública; a carência na formação tanto inicial quanto continuada dos educadores(as); a desigualdade; a evasão; a juvenilização do público; a escassez de equipamentos pedagógicos específicos; a baixa autoestima dos educandos(as); o cansaço; tempo insuficiente para atenção aos estudos; métodos utilizados, frequentemente inadequados que findam por dificultar a aprendizagem e diversos outros desafios apontados durante o decorrer da pesquisa que ainda não estão sendo enfrentados, o que atribui contemporaneidade às conclusões dos estudos aqui, sucintamente, pautados.

Conclusões estas, que podem vir a ser utilizadas como premissa para futuras investigações que possuam como escopo a utilização da Educação em Direitos Humanos na Educação de Jovens e Adultos como instrumento capaz de ampliar o reconhecimento da dignidade e promover a autonomia dos educandos e educandas, fortalecendo assim, as demandas por ações concretas dos poderes públicos em relação ao desenvolvimento da qualidade de ensino na modalidade de educação de jovens e adultos como garantia de um direito fundamental, social e humano.

## REFERÊNCIAS

ANPEd. (2012). **Estatuto**. Atualizado em 2012. Disponível em [http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/estatuto\\_ANPEd\\_com\\_registro.pdf](http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/estatuto_ANPEd_com_registro.pdf)

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FARIA, Guilherme Nacif de;

BELLO, J. L. D. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar**. Pedagogia em foco, Vitória, 1993. p4. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0a.html>.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. Lua Nova, São Paulo, n. 38, p. 223-237, Dec. 1996. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 fev. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, UNESCO, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 8 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 de maio. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://r1.ufrrj.br/wp/cpa/wp-content/uploads/file/CPA/rcp001\\_12\\_Direitos\\_humanos.pdf](http://r1.ufrrj.br/wp/cpa/wp-content/uploads/file/CPA/rcp001_12_Direitos_humanos.pdf). Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 126

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3).** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010a. 228 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p.18

CAMPOS, Herculano Ricardo; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 40, p. 205-230, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9854/6982>. Acesso em: 04 maio 2019.

CANDAU, Vera et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.** In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2006.

Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2011.

EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 29-58

EYNG, Ana Maria. **Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos.** In:

FONSECA, Solange Gomes da. **Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Pedagogia Online. 2010. Disponível em: [http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH\\_NKrTMz](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz). Acesso em 25 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. O processo da alfabetização política: uma introdução. In: **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo, Cortez, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

Godoy A. S. (1995a). **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

Godoy, A. S. (1995b). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71.

GOHN, M. G. et al. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, 2011.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de Direitos Humanos**. v I. São Paulo: Acadêmica, 1994. p. 30

Mendes, A. M. (2006). **Escuta e ressignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho**. In Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.), Anais Eletrônicos do II Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Brasília, DF.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.  
n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta de sistematização. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2019

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Revista entreideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 90-105 jan./jun. 2015.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado**. 3.ed. Salvador: Juspodvm, 2011, p. 683

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Raíssa Naiady Vasconcelos. **Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária**. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

SOARES, Maria Victória B. **Cidadania e Direitos Humanos** In: CARVALHO, José Sérgio (org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 43  
UNESCO, 2008. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VIOLA, S. A.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos**. REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS, v. 7, p. 85-105, 2019

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos e Democracia: História, Trajetórias e Desafios nos Quinze Anos do PNEDH**. Educação & Formação, v. 3, p. 124-136, 2018.

## ANEXOS

### **Quadro 01: Ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica (2007)**

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;
2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;
5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino;
6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos;
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de ampliar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, entre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos(as);
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;
12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;
13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulações com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;
14. apoiar expressões culturais cidadãos presentes nas artes e nos esportes, originados nas diversas formações étnicas de nossa sociedade;
15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas;
16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;
17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;
18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola;

19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias;
20. promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional;
21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica;
22. propor a edição de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas;
23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos;
24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania;
25. propor ações fundamentais em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;
26. apoiar ações de educação em direitos humanos relacionando ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal;
27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselheiros estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica. (BRASIL, 2007, p. 33-35).

Fonte: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica (2007).



*Emitido em 21/12/2021*

**DISSERTAÇÃO Nº 1/2021 - CE - DME (11.01.18.02)**  
**(Nº do Documento: 1)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 21/12/2021 09:43 )*  
**ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA**  
*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*  
*1555100*

*(Assinado digitalmente em 21/12/2021 10:05 )*  
**QUÉZIA VILA FLOR FURTADO**  
*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*  
*1813891*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **1**,  
ano: **2021**, documento (espécie): **DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **21/12/2021** e o código de verificação:  
**65f682f076**