

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

THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Desafios e Limites para o Direito à Educação e a Construção de uma Cultura dos
Direitos Humanos**

JOÃO PESSOA – PB

2021

THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Desafios e Limites para o Direito à Educação e a Construção de uma Cultura dos
Direitos Humanos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/CCHLA/UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Orlandil de Lima
Moreira

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

S586n Silva, Thais Maria Dos Santos.

O novo ensino médio no Brasil e a educação de jovens e adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos direitos humanos / Thais Maria Dos Santos Silva. - João Pessoa, 2021. 124 f. : il.

Orientação: Orlandil de Lima Moreira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Reforma do ensino médio. 4. Políticas públicas educacionais. I. Moreira, Orlandil de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 341.231.14:374.7(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

ATA Nº 3 / 2021 - PPGDH (11.01.15.16)

Nº do Protocolo: 23074.127963/2021-12

João Pessoa-PB, 15 de Dezembro de 2021

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, através de plataforma de videoconferência online, seguindo os mesmos preceitos da defesa presencial estabelecidos pelo regulamento da UFPB, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação da mestranda **THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA**, matrícula 20191010810, intitulada: "**O Novo Ensino Médio no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos Direitos Humanos**". Estavam presentes os professores doutores: Orlandil de Lima Moreira (Orientador), Suelídia Maria Calaça (Examinadora Interna) e Ana Celia Silva Menezes (Examinadora Externa). O Professor Orlandil de Lima Moreira, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra à mestranda Thais Maria dos Santos Silva, para que no prazo de vinte (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda, o professor Orlandil de Lima Moreira concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda Thais Maria dos Santos Silva respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador que se reuniu secretamente apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: **A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO APROVADA**. A banca destaca o tema relevante para os estudos sobre o campo da educação em direitos humanos, pela sua interface com a questão da mercantilização e o direitos a educação. Considera a dissertação aprovada, sugerindo as seguintes orientações no sentido do aperfeiçoamento do texto: revisão cuidadosa da língua portuguesa, aprofundamento das orientações e referenciais teóricos e sua conexão com o capítulo da pesquisa. A seguir, o Orientador apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Marlene Helena de Oliveira França, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 15 de dezembro de 2021.

(Assinado digitalmente em 15/12/2021 20:53)
ANA CELIA SILVA MENEZES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1417661

(Assinado digitalmente em 15/12/2021 16:06)
ORLANDIL DE LIMA MOREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1448856

(Assinado digitalmente em 16/12/2021 09:06)
SUELIDIA MARIA CALACA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1460077

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 3, ano: 2021, documento(espécie): ATA, data de emissão: 15/12/2021 e o código de verificação: 4f98c301fd

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é esperar. Esperança é se levantar, esperançar, é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo [...].
(FREIRE, 1992, p. 11).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ser a base das minhas conquistas e meu guia para chegar até aqui.

À minha doce mãe, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida e por sempre acreditar e vibrar por cada conquista minha alcançada.

Ao meu noivo Rodrigo, minha sobrinha Gabi e seus pais Rosiane e Gero, Murilo, Natália e aos meus padrinhos, por sempre estarem ao meu lado, torcendo e sonhando juntos.

A todos os professores do Curso, por me ensinarem a valorizar e a enxergar a educação em Direitos Humanos como uma ferramenta capaz de transformar o mundo. Em especial, meu orientador, Professor Orlandil, por todo apoio, ensinamento e paciência ao longo do mestrado.

Às integrantes da banca, composta pelas Professoras Suelídia e Ana Célia, as quais admiro desde o período da graduação.

Aos novos amigos e amigas, conquistados nessa caminhada, especialmente Ana Cláudia – um verdadeiro presente da graduação.

Aos amigos que ganhei durante o mestrado e que levarei para sempre em meu coração: Segislane, Jessica e Louise. Em especial, meu amigo Eliakin, que segurou minha mão até o final. Serei eternamente grata!

Aos trabalhadores e trabalhadoras do PPGDH/UFPB. E aos meus amigos e companheiros de trabalho no CREI Vicente Chaves.

A todas as crianças e adolescentes que necessitam da melhoria da educação, em especial, a todos da comunidade do bairro dos Ipês e de Mandacaru, das quais faço parte.

Aos profissionais participantes deste estudo, que me acolheram tão bem e me ajudaram na construção desta pesquisa.

Por fim, gratidão a todos que sempre torceram por mim.

SILVA, Thais Maria dos Santos. **O Novo Ensino Médio no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos**: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos Direitos Humanos. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

RESUMO

Neste estudo, tem-se como objetivo compreender as implicações do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da construção de uma cultura de Direitos Humanos, tendo como objetivos específicos identificar as mudanças e continuidades do Novo Ensino Médio no contexto da educação brasileira; compreender o significado da reforma do ensino para a EJA e discutir como a Lei nº 13.415/2017 reflete na construção da cultura de Direitos Humanos dos Jovens e Adultos. Para tanto, levanta-se a seguinte questão: Quais são os desafios, limites e possibilidades, tendo em vista a construção de uma cultura de Direitos Humanos, no contexto do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos? A fim de se responder a essa questão, a pesquisa está ancorada na perspectiva de pesquisa analítica exploratória, de natureza qualitativa, baseada no método dialético, como forma de proporcionar mais familiaridade com o problema e identificar fatores determinantes para a ocorrência do fenômeno analisado. Do ponto de vista metodológico, nesta pesquisa, a qual também envolveu a realização de pesquisa de campo, utilizaram-se, como técnica para coleta de dados, fontes documentais, revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada e gravada. O estudo possibilitou uma compreensão relacionada aos avanços, limites e possibilidade do Novo Ensino Médio, tendo como referência duas escolas públicas da rede estadual de educação da Paraíba. Os resultados permitiram identificar inúmeros desafios e fragilidades que estão presentes no cotidiano das escolas, desde a aprovação da Reforma do Ensino Médio até os dias atuais, em particular em um cenário pandêmico, sendo possível afirmar que ela não dialoga com as reformas anteriores nem considera os avanços já alcançados nessa etapa de ensino, de modo a romper com certos limites, para a efetivação de uma Educação em Direito Humanos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; direitos humanos; reforma do ensino médio; políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

In this study, the object is to analyze the reflection of the Secondary Education Reform for the learning of Youth and Adults, as subjects of Youth and Adult Education (YAE), from the perspective of building a culture of Human Rights, with the specific objectives of identifying the changes and continuities of New High School in the context of Brazilian education; understand the meaning of the education reform for YAE and analyze how Law No. 13,415/2017 reflects on the construction of the culture of Human Rights of Youth and Adults. Therefore, the following research question is raised: What are the challenges, limits and possibilities, in order to build a culture of Human Rights in the context of New High School in Youth and Adult Education? In order to answer this question, the research is anchored in the perspective of an exploratory and explanatory analytical research, of a qualitative nature, based on the dialectical method, as a way to provide more familiarity with the problem and identify determining factors for the occurrence of the phenomenon analyzed. From a methodological point of view, in this research, which also involved conducting field research, documentary sources, literature review and semi-structured and recorded interviews were used as a technique for data collection. The study allowed an understanding related to the advances, limits and possibility of the New High School, having as reference two public schools of the state education network of Paraíba. The results allowed to identify numerous challenges and weaknesses that are present in the daily lives of schools, from the approval of the Secondary Education Reform to the present day, particularly in a pandemic scenario, being possible to say that it does not dialogue with previous reforms, nor does it consider the advances already achieved in this stage of education, in order to break certain limits for the realization of an Education in Human Rights.

Keywords: young and adult education; human rights; high school reform; educational public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNE	Conselho Nacional da Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença por Coronavírus – 2019)
CPC	Centro Popular de Cultura
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPE	Parcerias Público-Privadas na Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEECT-PB	Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra	64
Figura 2 – Entrada da Escola.....	65
Figura 3 – Pátio da Escola.....	65
Figura 4 – Sala de aula	65
Figura 5 – Biblioteca e sala de leitura	66
Figura 6 – EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy.....	69
Figura 7 – Entrada da Escola.....	70
Figura 8 – Refeitório	70
Figura 9 – Sala dos professores e secretaria escolar	70
Figura 10 – Biblioteca e sala de leitura	71
Figura 11 – Ciclos da EJA.....	82
Quadro 1 – Escolas da pesquisa de campo.....	60
Quadro 2 – Visitas Presenciais à EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy.....	62
Quadro 3 – Visitas Presenciais à Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra..	62
Quadro 4 – Quadro de dias do ano letivo de 2021 - Escolas do Estado da Paraíba.....	73
Quadro 5 – Ferramentas Utilizadas para o Ensino Remoto - 2021	80
Quadro 6 – Turmas da EJA do Ensino Médio na EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy.....	83
Quadro 7 – Turmas da EJA do Ensino Médio na Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sujeitos da Pesquisa de Campo	61
Tabela 2 – Infraestrutura da Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra	67
Tabela 3 – Número de Matrículas da Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra	68
Tabela 4 – Número de matrículas da EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy	69
Tabela 5 – Infraestrutura da EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MUDANÇAS E CONTINUIDADES	23
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E O CAMINHO PARA A PRIVATIZAÇÃO.....	23
2.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CONQUISTA DA CIDADANIA .	29
2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	33
3 A GESTÃO EDUCACIONAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	38
3.1 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MERCANTILISTAS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO	38
3.2 A PRESENÇA DO MERCADO NA EDUCAÇÃO E OS ATAQUES À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	43
3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO DO NOVO ENSINO MÉDIO: OS LIMITES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .	46
4 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	55
4.1 ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ENSINO MÉDIO.....	55
4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA EM TEMPO PANDÊMICO E OS CAMINHOS DO TRABALHO: OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	58
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	63
4.3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES.....	63
4.3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENSINO MÉDIO) EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	73
4.4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS DOS JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	109

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	109
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO	112
APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFISSIONAIS DA EQUIPE DAS ESCOLAS	113
APÊNDICE D – RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFISSIONAIS DA EQUIPE DAS ESCOLAS	116
ANEXOS.....	120
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	120

1 INTRODUÇÃO

A educação é considerada um direito fundamental, pois integra um processo de desenvolvimento individual para a condição humana, possibilitando ao ser humano a vocação ontológica de “ser mais”, ao mesmo tempo em que deve ser vista também de forma coletiva, ou seja, um direito a uma política educacional que se efetiva por meio de ações do Estado que ofereçam à comunidade dispositivos para se alcançarem os seus objetivos (SACAVINO 2007, p. 458).

O direito à educação vem sendo colocado em questão desde o século XVIII com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, mais precisamente, em seu Art. XXII. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, tem-se então a reafirmação desse direito fundamental para o desenvolvimento humano. Conforme prescrito em seu artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (DUDH, 1948).

Pensar sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH)¹ é parte dessa garantia do direito à educação, tão ameaçado nos últimos anos, mesmo que esteja juridicamente assegurado. A Reforma do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, editada no governo de Michel Temer e transformada na Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, que orienta a Reforma do Ensino Médio, faz parte do conjunto de ameaças ao direito à educação para a juventude.

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/LDB), ou, como ficou popularmente conhecida, Lei Darcy Ribeiro, uma das modalidades de ensino é o Ensino Médio, o qual é uma etapa de extrema importância na vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois é o momento que determinará na sua vida um posterior futuro profissional e acadêmico. De acordo com o artigo 35 da LDB de 1996, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem como propósitos:

¹ A Educação em Direitos Humanos é essencialmente “a 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”. Portanto, a formação dessa 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, 2007, p. 1).

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a).

Essas mesmas finalidades foram estabelecidas para a EJA, que estão circulando para se estabelecer uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo em vista o progresso como pessoas e a compreensão das bases científicas e tecnológicas do processo de produção no mundo de trabalho. Assim, pode-se destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que estabelecem os seguintes princípios:

- I – A Estética da Sensibilidade. Estimular a criatividade, o espírito inventivo, a afetividade e a construção de identidades.
- II – A Política da Igualdade. Reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres da cidadania.
- III – A Ética da Identidade. Superação entre o público e o privado. Construção de identidades sensíveis e igualitárias. Respeito à identidade do outro. Incorporação da solidariedade, responsabilidade e reciprocidade nas esferas sociais e pessoais (BRASIL, 2000c).

Quando se fala no ensino da EJA, destaca-se que ele possui uma longa história no Brasil e desperta diferentes reflexões, visto que, historicamente, tem encontrado dificuldades para consolidar-se em termos de reconhecimento social no campo das políticas de educação. Nesse debate, a questão dos Direitos Humanos (DH) tem-se apresentado como um ponto de consenso, em particular no que diz respeito ao direito à educação enquanto um direito humano em qualquer idade, assim como em relação à implementação da formação docente e das políticas públicas em Educação e em DH. A esse respeito, cabe mencionar as seguintes palavras de Di Pietro (2010, p. 940):

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na Lei n. 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida.

Portanto, garantir que a população que não completou seu processo de escolarização tenha acesso à educação é uma forma de respeitar um Direito Humano, tendo em vista a seguinte assertiva:

Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a efetivação desse direito (HADDAD, 2003, p. 95).

Pensar sobre a EJA na modalidade do Ensino Médio, levando-se em consideração a atual Reforma do Ensino Médio, inclusive no contexto de pandemia da Doença por Coronavírus – 2019, ou *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), implica não deixar de fazer referências aos processos de mudanças e reformas educacionais que têm sido efetivados historicamente no Brasil e que, por sua vez, têm implicações no desenvolvimento das políticas educacionais. Portanto, as reformas na educação é uma temática que faz parte das políticas educacionais desde os primórdios da década de 30.

Neste trabalho, pretende-se analisar a configuração do Novo Ensino Médio com a perspectiva de se compreender as implicações do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da construção de uma cultura de Direitos Humanos.

A proposta do Novo Ensino Médio enfatiza a conexão entre a relação público-privado na educação brasileira, fundamentada na Reforma do Estado na década de 1990, revelando o movimento formado pelas Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE), identificadas como quase-mercado e público não-estatal, política oferecida pelo Estado que passa a privilegiar o setor privado, direcionando às políticas educacionais para o fortalecimento da mercantilização da educação.

A discussão sobre a privatização da educação brasileira está presente ao longo da história, desde os embates entre católicos, liberais e positivistas no período da Proclamação da República, passando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN), de 1996, e promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, até chegar ao debate atual sobre as PPPE (OLIVEIRA, 2005).

Ressalta-se que a relação estabelecida nesta pesquisa com o tema atravessa os muros da graduação em Pedagogia (2016) e chega ao mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) atual, com a intenção de se ampliar o debate acadêmico acerca da temática em estudo.

A escolha da temática Novo Ensino Médio no Brasil enquanto objeto desta pesquisa, dentre outras razões, tornou-se relevante à pesquisadora, no instante em que provocou inquietações e dúvidas relacionadas ao novo modelo do ensino, que partiram de sua experiência acadêmica e profissional como Pedagoga e Gestora Escolar no município de João Pessoa.

Ela cursou a disciplina de Financiamento da Educação, como aluna especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ministrada pelo Prof. Dr. Luiz de Souza Júnior, grande mestre militante da educação, que fez com que ela refletisse e enxergasse esse universo da Lei do Novo Ensino Médio, relacionando a gestão do público e do privado na educação.

Pelo fato de ser Pedagoga por formação e Gestora Escolar no município de João Pessoa, e pelo trabalho voltado para a melhoria dos DH, sentiu a necessidade de trabalhar a temática, que é motivo de muita polêmica e resistência por parte de estudantes, educadores e pela sociedade brasileira: o Novo Ensino Médio, que foi a primeira proposta do governo de Michel Temer, teve uma resposta imediata da classe estudantil, a saber, a rejeição por meio de protestos e ocupação de escolas, uma vez que nem de longe ia ao encontro do que se esperava enquanto política voltada para esse nível da educação.

São essas vivências particulares e relacionadas à atividade profissional que causaram aflições e permitiram que a pesquisadora refletisse sobre a temática proposta. Entende-se que o problema de pesquisa geralmente representa o ponto de partida de um trabalho científico, que decorre, na maioria das vezes, da percepção de situações que geram uma inquietude, um desconforto no pesquisador.

Nesse sentido, apresenta-se como problema a ser investigado os reflexos da Reforma do Ensino Médio, os limites e as possibilidades da construção da cultura dos DH no Novo Ensino Médio no Brasil na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A partir dessa problemática, apresenta-se, então, a seguinte questão de pesquisa: Quais são as dificuldades, limitações e probabilidades, tendo em vista a constituição de uma cultura de Direitos Humanos, no contexto do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos?

Abordar essa temática foi importante, sobretudo, em razão dos poucos estudos já realizados, discutindo-se a problemática a ela relacionada com foco na EJA, o que fez a pesquisadora enveredar por esse estudo, de modo a trazer uma contribuição para o debate acadêmico no âmbito dessa modalidade de educação e da EDH, possuindo esta pesquisa um caráter inédito e de relevância para a compreensão dos processos em escolas do Estado da Paraíba, em particular, do Ensino Médio.

A presente abordagem também é relevante, tendo em vista a discussão no âmbito social, no que diz respeito ao Novo Ensino Médio e sua influência na construção de uma cultura de EDH dos Jovens e Adultos, assim como acerca de quais sejam as mudanças e continuidades em termos de aprendizagem e dos DH dentro desse novo contexto da Reforma do Ensino Médio. Assim, acredita-se que um estudo dessa natureza contribuirá para a política educacional paraibana na esfera da educação pública, sobretudo, em razão do direito à educação, aspecto primordial para a garantia de um direito humano fundamental, o qual não se realiza pelo caminho da privatização: ao contrário, ele só se efetiva com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Frente a essa disputa histórica, o tema ganha importância e, portanto, demanda um debate mais detalhado no âmbito acadêmico e na sociedade, de modo a envolver uma pluralidade de atores sociais.

O debate referente à EDH, promovida de modo contínuo, é uma realidade recente no Brasil. Só a partir do contexto da transição democrática, após o período da ditadura militar, foi que ela emergiu no cenário social e educacional como um tema a ser incorporado nos diferentes espaços educacionais, sendo eles formais ou informais.

A questão da EDH na educação básica, compreendida como formal, ganha mais visibilidade e importância a partir da construção dos Planos de Direitos Humanos, que também é um elemento de análise nesta pesquisa.

A partir desses pressupostos, pode-se afirmar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003, foi criado como forma de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro democrático, baseado em uma forma de governo que antepõe as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida para a população e do respeito aos DH.

Com base nesse cenário educacional, tem-se como objetivo geral deste trabalho compreender as implicações do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Destaca-se ainda os seguintes objetivos específicos: I. identificar as mudanças e continuidades do Novo Ensino Médio no contexto da educação brasileira; II. compreender o significado da reforma do ensino para a EJA; e III. Discutir como a Lei nº 13.415/2017 reflete na construção da cultura de Direitos Humanos dos Jovens e Adultos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para alcançar respostas à questão e objetivos propostos para esta investigação, adotou-se a abordagem qualitativa, tendo-se como referência o método dialético. A visão materialista histórica compreende que o sistema de produção da vida material condiciona o processo da vida

social, determinando o ser social. Assim, a atividade social e as relações sociais constituem a maneira de o homem interagir com a natureza para produzir sua condição de vida, entendendo-se o modo de produção capitalista como uma forma de organização social da atividade produtiva, que se baseia em uma relação de forças de classes, entre os apropriados e produtores, e em políticas com que cada uma dessas forças entra na luta de classes (WOOD, 2011).

Compreende-se que “a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico social” (CURY, 1985, p. 13). É preciso entender que a educação enquanto atividade humana exige como ponto de partida a compreensão da historicidade, baseada no contexto do capitalismo, ou seja, das relações sociais resultantes dos conflitos entre as suas classes fundamentais.

A categoria da contradição aplica-se perfeitamente a essa lógica do capital, que precisa mercantilizar a educação, de acordo com os preceitos neoliberais, afetando a realidade das instituições escolares e assegurando que os princípios mercadológicos sejam atingidos, mas sem garantia real de que seja alcançada a eficiência planejada.

Portanto, o estudo apoia-se nesses procedimentos teórico-metodológicos de cunho qualitativo, que possibilitam compreender o movimento histórico como um processo, em que os sujeitos, independentemente de suas próprias vontades, apropriam-se das relações sociais para o desenvolvimento das forças produtivas em certas situações (MARX, 2013). Expressa-se, pois, que o processo metodológico circundou o caminho analisado que possibilitou assimilar componentes que validam a realidade proposta organizada desde acontecimentos mais compreensíveis aos mais difíceis.

O processo de pesquisa foi estruturado em três dimensões ou etapas: revisão bibliográfica, estudo documental e pesquisa de campo.

Inicialmente, da EDH, entre tantos outros/as, atrelando as discussões desses autores com questões relativas à EJA, a exemplo de Amaral (2017), Barbosa (2021), Candau (1997, 2007), Cury (1985), Krumel e Schmitt (2018), Lopes e Sousa (2005), Moura e Lima Filho (2017), Moll (2017) e Schultz (1973).

A revisão bibliográfica contemplou revistas e periódicos acadêmicos, dissertações e teses relacionadas aos temas propostos para a presente pesquisa, o que possibilitou a sistematização de dados importantes para este estudo. A realização desse levantamento bibliográfico foi realizada com trabalhos publicados entre os anos de 2016 a 2019, no acervo do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), no Banco de Teses da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que permitiram construir o estado de conhecimento sobre o tema.

Nos anos anteriores a 2016, encontraram-se trabalhos relacionados à temática do Ensino Médio, porém, constatou-se que neles são discutidas, em sua grande maioria, as reformas anteriores, mas, como nesta pesquisa destaca-se a Reforma que envolve O Novo Ensino Médio, apuraram-se, então, trabalhos nos quais se discutissem a atual reforma depois da MP nº 746/2016, levando-se em consideração as seguintes palavras-chave: “Novo Ensino Médio”, “Reforma do Ensino Médio”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Direitos Humanos”.

Iniciou-se a pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na área de pesquisa, foram inseridas palavras-chave, e, nos resultados, localizaram-se duas dissertações, abordando o tema da pesquisa, sendo elas: “Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora”, de Almeida (2018), e “A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)”, de Silva (2019).

Considerou-se relevante realizar pesquisas na plataforma de teses e dissertações do PPGDH e do PPGE da UFPB, por serem programas que dialogam sobre a temática em suas linhas de pesquisa. Contudo, na base de dados do PPGDH, não foram encontrados trabalhos relacionados a temática do Novo Ensino Médio; já no PPGE, encontraram-se dois trabalhos que falam sobre a atual Reforma do Ensino Médio, intitulados *A contrarreforma do Ensino Médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar*, de Soares (2017), e *A política curricular da BNCC e o ensino médio: currículo e contexto*, de Souza (2020).

A partir de consulta ao acervo de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), identificou-se a *Revista Retratos da Escola* com um dossiê que discutia a atual reforma do Ensino Médio, composta por oito artigos, intitulados *O lugar das ciências humanas na “Reforma” do Ensino Médio*, de Simões (2017), *Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio*, de Gonçalves (2017), *As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão*, de Lino (2017), *Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma*, de Krawczyk e Ferretti (2017), *O “novo” Ensino Médio e o PNE: haverá recursos para essa política?* de Amaral (2017), *A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais*, de Moura e Lima Filho (2017),

Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil, de Silva e Scheibe (2017) e *Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM*, de Moll (2017).

Ao se verificarem os textos do mapeamento, percebe-se que, em sua maioria, os autores se opõem à atual Reforma do Ensino Médio por muitos motivos. Em nenhum texto foi encontrada uma posição a favor da reforma. Os autores enfatizam que a reforma não foi instituída pela sociedade civil, mas foi realizada de modo verticalizado, desvirtuando prescrições de umas das principais leis que regem a educação no Brasil, como a CF/1988 e a Lei nº 9.394/1996 (LDB). Esses autores afirmam que trata de uma reforma que não fala sobre as reformas anteriores, nem considera o progresso da educação nessa fase do ensino.

Em um segundo momento, realizou-se a pesquisa documental, utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das duas escolas da pesquisa de campo; materiais didáticos e fotográficos disponíveis; a Lei nº 13.415/2017 (da Reforma do Ensino Médio); as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, de 2021a; a Lei nº 9.394/1996 (LDB); a CF/1988; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, de 2017, e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Para Godoy (1995), a pesquisa documental representa uma ampla fonte de dados, incluindo desde materiais escritos até estatísticas, criando, assim, condições de desvelar questões e contribuir para a compreensão das transformações pelas quais passou, e ainda passa, a educação pública, e, para fins desta pesquisa, cabe mencionar, em especial, a educação pública paraibana. Dessa forma, o desenvolvimento de uma pesquisa documental possibilita “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21).

Os documentos representam fontes de informações, que permanecem por um longo período vinculados a determinado contexto histórico, econômico e social e que “retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995, p. 22). A pesquisa documental é considerada uma rica fonte de dados, com materiais de natureza diversa e que desafiam o pesquisador a realizar uma inspeção atenta e minuciosa que vá além do discurso oficial, buscando interpretações complementares para um “tratamento analítico aprofundado” (GODOY, 1995).

Por fim, realizou-se uma pesquisa exploratória de campo em duas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba. Para entender essa lógica da nova

configuração da oferta dos serviços educacionais nesse Estado, na presente pesquisa, buscou-se coletar dados de duas unidades localizadas na cidade de João Pessoa, indicadas pelos coordenadores da EJA da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que foram: Escola Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Lafayette Bezerra, localizada no bairro Cristo Redentor, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos Desembargador Braz Baracuhy, localizada no bairro Castelo Branco II.

Convém esclarecer, com base em Gil (2002, p. 41), que “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas”.

Na pesquisa de campo nas escolas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo como critério de escolha atender os três segmentos presentes em cada uma delas: gestor, sendo 1 (um) gestor (Gestor A) na Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra e 1 (uma) gestora (Gestor B) na EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy; professor, sendo 2 em cada escola; e aluno, sendo 4 em cada escola, no caso dos dois últimos segmentos, indicados pelos gestores como os mais solícitos para realização da pesquisa.

Utilizaram-se na pesquisa empírica entrevistas gravadas, com os gestores, vice gestores e secretários das unidades e aplicação de formulários em forma de questionários por meio do envio de link, com a colaboração dos gestores das escolas, para os grupos de WhatsApp das turmas dos ciclos da EJA pela ferramenta Google Forms. Para cada segmento, foi enviado um formulário, um para ser respondido pelos gestores, outro pelos professores e mais um pelos alunos.

Destaca-se que, devido ao período pandêmico, o acesso aos professores e alunos foi difícil, além da grande quantidade de funcionários e alunos acometidos pela COVID-19 ao longo da pesquisa. A utilização de meios via internet foi o meio mais eficaz e seguro para a coleta de dados nesse momento.

Os dados foram analisados a partir da metodologia da análise de conteúdo, como forma de proporcionar uma melhor familiaridade com o problema e identificar fatores determinantes para a ocorrência do fenômeno estudado. Para Bardin (1977, p. 15), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados”.

Sistematizando-se o percurso de pesquisa, a presente pesquisa encontra-se estruturada em três partes, além desta introdução, na qual se contextualizou o tema de investigação e apresentaram-se os elementos de pesquisa, e das considerações finais.

No capítulo 2, intitulado *Cenário da educação brasileira: mudanças e continuidades*, busca-se estabelecer um diálogo acerca do cenário político e da educação brasileira e as implicações da relação público e privado na educação.

No capítulo 3, intitulado *A gestão educacional e as implicações para a Educação de Jovens e Adultos*, discute-se acerca das implicações políticas educacionais, dialogando-as com as metas e os desafios para a EDH.

No capítulo 4, intitulado *O Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos no município de João Pessoa*, aborda-se a percepção dos diretores escolares, professores e alunos da modalidade de ensino em estudo, quanto aos impactos do Novo Ensino Médio nas unidades escolares escolhidas para a pesquisa de campo.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa, bem como a verificação da hipótese levantada no momento do planejamento desta investigação, apontando-se as limitações que se apresentaram ao longo deste trabalho e indicações de possibilidades de novos estudos envolvendo a mesma temática.

2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MUDANÇAS E CONTINUIDADES

Neste capítulo, busca-se estabelecer um diálogo acerca do cenário político da educação brasileira, considerando-se os princípios da Reforma do Estado brasileiro e a sua lógica de privatização no setor público, como parte do pensamento neoliberal que resulta, posteriormente, em referência para a Reforma do Ensino Médio.

Nesse contexto, emergem as disputas em torno dos modelos de educação na década de 1990, que já haviam se expressado no decorrer do processo constituinte e no processo de elaboração e tramitação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que permaneceu por oito anos no Congresso Nacional (SILVA, 2019), aprovada em 1996, reaparecendo nas bases da Reforma do Ensino Médio de 2017.

Destaca-se, também, a Educação em Direitos Humanos a partir do seu plano nacional, como uma conquista da cidadania e a sua contribuição para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, tendo a Educação básica como um espaço importante para a defesa e respeito aos Direitos Humanos.

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E O CAMINHO PARA A PRIVATIZAÇÃO

Situando a década de 1990, presenciamos um cenário político e econômico do Brasil, em que a política educacional sofreu transformações, tendo como foco a luta do mercado pelo fundo público e a mercantilização da educação, o que fez emergir em um contexto de Reforma do Estado a proposta das Parcerias Público-Privada na Educação (PPPE), levando a um novo debate nacional no campo da educação, pondo em ameaça a democratização do acesso à educação, ou seja, o direito a Educação.

Tais mudanças foram impulsionadas pela forte presença do capital nacional e internacional, produzidas pela crise do capital em âmbito global, as quais geraram um movimento para uma nova ordem econômica mundial, tendo por base uma padronização e regulação dos mercados, articulados à prática da globalização. Essas transformações ocorreram em um cenário de redemocratização da sociedade brasileira delimitada pelo fim de uma ditadura política com a composição de uma nova Constituição Federal e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo como principais temas geradores de debates e disputas

políticas a liberdade de ensino, sua laicidade, o financiamento público e o papel do Estado na educação (CURRY, 1992).

A redefinição da atribuição do Estado, seguindo os princípios da Nova Gestão Pública (NGP), ou *New Public Management* (NPM)², redesenhou fronteiras entre o público e o privado, com o surgimento de novos instrumentos legais que instrumentalizaram as parcerias público-privado, como resultado da adoção de políticas neoliberais, caracterizadas pelo Estado mínimo, com as privatizações e transferência para a sociedade civil de atividades antes desenvolvidas pelo Estado, o que resultou em uma complexa rede de instituições, como indicada por Peroni (2016, p. 1):

[...] alteração da propriedade, ocorrendo à passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira.

Nesse contexto, o Brasil, seguindo uma agenda global de orientação neoliberal e da Terceira Via, elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)³, em 1995, por meio de um processo que se configurou pela descentralização das políticas sociais do setor estatal para instituições do terceiro setor, com destaque no campo da educação.

Com a alteração do papel do Estado, no que diz respeito à execução das políticas sociais, o PDRAE definiu um setor de serviços não-exclusivos, como saúde, cultura, pesquisa científica e educação, os quais não deveriam ser privatizados, mas precisariam ser descentralizados, passando a ser administrados pelo setor denominado de público não-estatal.

Nesse cenário, percebe-se que a tradicional dicotomia existente entre o público e o privado foi reconfigurada, aparecendo uma nova categoria denominada como público não-estatal. Esse debate está presente em um estudo realizado por Oliveira (2005), que evidencia, na própria CF/1988, três formas de classificar as noções de público e privado: a) o público como estatal e o privado como nem público nem estatal; b) entre o público e o privado, o terceiro

² “O New Public Management (NPM) apresentou-se com o objetivo primordial de fazer a Administração Pública operar como uma empresa privada e, assim, adquirir eficiência, reduzir custos e obter maior eficácia na prestação de serviços” (MOTTA, 2013, p. 3).

³ “O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada” (BRASIL, 1995, p. 2).

setor; c) o público, nem estatal nem privado (BRASIL, 1988). Examina-se a seguir cada uma delas.

Com a primeira forma de classificação presente na Constituição, o público é entendido como estatal e o privado como nem público nem estatal, seguindo o mesmo entendimento de Bobbio (1987, p. 25):

[...] público tem dois significados diversos, conforme venha contraposto a “privado”, como por exemplo, na clássica distinção ente *ius publicum* *ius privatum* a nós transmitida pelos juristas romanos, ou “secreto”, em cujo caso tem significado não de pertencente à “coisa pública” ou ao “estado”, mas de “manifesto”, “evidente”, mais precisamente de visível.

Para Oliveira (2005), essa mesma concepção do público é perceptível na legislação brasileira, em que o público e o privado estão relacionados à ideia de “propriedade”.

Já a segunda forma de diferenciar o público e o privado no texto da CF/1988, refere-se à educação, notadamente no artigo 213, que trata da destinação do repasse de verbas públicas para as escolas privadas sem fins lucrativos – consideradas as escolas do tipo comunitárias, confessionais ou filantrópicas (as quais, além de comprovarem a finalidade não-lucrativa, devem aplicar seus excedentes financeiros em educação (BRASIL,1988).

Oliveira (2005) destaca que a grande novidade introduzida pela CF/1988 foi o debate sobre a exceção, isto é, a admissibilidade da existência de escolas sem fins lucrativos. Em outros termos:

[...] entre o público estatal e o privado *stricto sensu* existe “algo”, ou, nos termos da Constituição, entre o público e o privado “com fins lucrativos” temos o privado “sem fins lucrativos”, que, no entender do legislador constituinte, materializa-se nas escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais com direito a receber recursos públicos (OLIVEIRA, 2005, p. 160-161).

Quanto à terceira forma, presente na CF/1988, de classificar o público e o privado – “público” não se localiza no domínio estatal nem no privado –, percebe-se nela a presunção de existência de formas intermediárias entre essas esferas. No artigo 233 da Carta Magna, lê-se: “compete ao Poder Executivo outorgar e renovar concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens, observado o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal” (BRASIL, 1988).

Aparece, além do sistema privado e público, outra forma denominada de estatal, significando que “o que é público não é estatal e o que é estatal não é público, tampouco privado” (OLIVEIRA, 2005, p. 162).

Essa variedade classificatório-conceitual reflete um dos embates que se travou no texto constitucional, mais precisamente, no capítulo referente à educação. O texto legitimou outras formas intermediárias de existência entre a tradicional polaridade público-privado, representada pelo setor público não-estatal (OLIVEIRA, 2005), o que pavimentou o caminho para a perspectiva da privatização.

Nesse debate, Pereira (1998) ressalta a utilização do termo “propriedade pública não-estatal” como uma expressão utilizada pelo capitalismo contemporâneo, fugindo da forma tradicional de divisão feita pelo direito entre propriedade pública e privada, de sorte a afirmar que “[...] além da propriedade privada e da propriedade estatal existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não estatal” (PEREIRA, 1998, p. 26). Ela correspondia a uma forma de propriedade que deriva do público, não sendo, porém, considerada estatal, por não fazer parte do aparato do Estado e por não utilizar, necessariamente, servidores públicos, não representando os agentes públicos tradicionais.

As atividades que caracterizam o setor público não-estatal não são identificadas como exclusivas do Estado nem, portanto, monopolistas, mas, por envolverem externalidades positivas e não serem devidamente remuneradas pelas leis de mercado, ainda parecia, no discurso governamental, justificar-se a transferência de recursos públicos para tais atividades. O Estado passa a subsidiar esse setor, o que segundo o que Pereira (1998, p.64) considera, devia-se ao “argumento ético [...] de que são atividades que envolvem Direitos Humanos fundamentais que qualquer sociedade deve garantir a seus cidadãos”.

O universo para o público não-estatal e, conseqüentemente, o repasse de verbas públicas, aconteceria, de acordo com Pereira (1988)⁴, pelo fato de essas atividades não gerarem todas as receitas na venda de seus serviços no mercado, necessitando de um reexame das associações entre o Estado e a sociedade, instigando o aparecimento de novas formas de parceria. Assim, torna-se relevante a seguinte reflexão:

⁴ A reforma do Estado brasileiro foi estabelecida, em 1995, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da concepção do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que estabeleceu o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, conforme orientação do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, relacionado ao argumento da substituição do modelo burocrático por um modelo gerencial mais flexível e capaz de dinamizar o setor público, utilizando para isso elementos do modelo de gestão *New Public Management* (NPM).

A introdução do ‘público’ como uma terceira dimensão, que supera a visão dicotômica que enfrenta de maneira absoluta o ‘estatal’ com o ‘privado’, está indiscutivelmente vinculada à necessidade de redefinir as relações entre Estado e sociedade... O público, ‘no Estado’ não é um dado definitivo, mas um processo de construção, que por sua vez supõe a ativação da esfera pública social em sua tarefa de influir sobre as decisões estatais (GRAU, 1995, p. 31-32 *apud* PEREIRA, 1998, p. 68).

Posto isso, “[...] a emergência do discurso do ‘público não-estatal’ naturaliza o repasse de recursos públicos para instituições privadas. Em suma, naturaliza um processo de privatização e de omissão do Estado bem a gosto da lógica neoliberal que propõe seu enxugamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 163-164), o que pode ser verificado nas políticas educacionais que foram implementadas da década de 1990 e que retomam agora com muita força na reforma do ensino médio.

Assim, o setor público não-estatal não só é considerado como outra forma de propriedade existente no capitalismo contemporâneo como cria uma esfera mista de poderes (e deveres), descrita por Pereira e Grau (1999, p. 23) da seguinte maneira: “voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que regida pelo direito privado”. Com efeito, segundo estes dois últimos autores, a emergência do setor público não-estatal revelaria a importância da sociedade como fonte de poder político, pois é atribuído um papel expressivo, além do voto e do controle das funções e responsabilidade do Estado, à satisfação das necessidades coletivas, evidenciando que o Estado e o mercado não são as únicas formas para atingir tal objetivo (PEREIRA; GRAU, 1999).

Em síntese, com o PDRAE, o processo de criação ou transformação de instituições para a execução dos serviços sociais aconteceu sob as formas de: privatização, terceirização e publicização. A respeito desta, ela resulta na modificação de uma sistematização estatal no que se refere à questão do direito privado, compreendida da seguinte forma:

[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 13).

Sob a lógica do argumento neoliberal, é esse lugar intermediário que, uma vez forjado, pretende legitimar a transferência de responsabilidades do Estado para o mercado, segundo a lógica da política pública ora considerada. A outra face está na consequente privatização do

espaço público. Setores tradicionalmente vinculados aos direitos fundamentais “escorregam”, por assim dizer, para o controle privado – regido pelos interesses do mercado, nunca suficiente e devidamente regulados pelo Estado neoliberal, que almeja sempre ser mínimo e gerencialista.

Com tal processo de minimização de políticas públicas e esvaziamento do Estado, com a transferência de responsabilidade para o setor privado, Dourado e Bueno (2001) enfatizam que esse processo de publicização, na verdade, representa uma pseudo-publicização da esfera privada, a qual estende cada vez mais suas fronteiras para o espaço público, tanto em termos de destinação de recursos quanto de exploração de serviços, efetivadas pela lógica de mercado e alinhadas ao propalado processo de modernização.

Nesse redesenho das esferas pública e privada, além da criação do setor público não-estatal, destaca-se também outro movimento, que aconteceu simultaneamente, pautado nas formas de gestão baseadas na lógica de mercado, identificado como quase-mercado. O desenho desse movimento foi possibilitado aos grupos que não poderiam ser privatizados, mas que, todavia, necessitavam adotar ações concorrenciais. Assim,

Os neoliberais propõem, para aquelas situações em que privatizar um dado setor não levaria ao estabelecimento das almejadas relações concorrenciais (pois manter-se-ia o monopólio da oferta sobre as mãos privadas), um “choque de mercado no interior do Estado”; eis aqui a origem do quase-mercado (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 140).

Essas mudanças que aconteceram na gestão pública resultam em grande medida nas transformações ocorridas no mundo no campo da política e da economia que refletem na emergência de novos modelos de gestão pública, voltados para os interesses do capital e orientados pelo pensamento neoliberal, os quais só fragilizam as condições de vida da população e alargam o campo de atuação do mercado no âmbito da educação.

O desafio que se coloca diante desse cenário é a continuidade da educação como um direito fundamental, capaz de garantir um processo de desenvolvimento individual e coletivo, assegurado pelo direito a uma política educacional implementada por ações do Estado que ofereçam à comunidade dispositivos para conquistar níveis mais elevados da condição humana, protegida pelos direitos fundamentais aos quais se associam os DH.

Historicamente, a educação no Brasil não foi considerada um direito universal. A formalização desta como um direito fundamentada nesses termos se deu com a promulgação da CF/1988, no artigo 6, que diz que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à

maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

A partir do que foi exposto, afere-se que o Estado tem, por obrigação, fornecer condições para que todos os brasileiros recebam uma educação de qualidade, aspecto este que veio a sofrer ataques por parte dos setores contrários à garantia desse direito, fazendo retomar a tradição política do Brasil de negação do direito universal à educação.

A garantia desse direito também deve ser mediante à formulação de políticas educacionais do Estado, fornecendo à sociedade ferramentas para assegurar o direito à aprendizagem e ao conhecimento produzido socialmente.

Nesse sentido, a educação deve ser considerada como parte dos Direitos Fundamentais, já que é imprescindível ao alcance da dignidade humana, devendo ter como suporte o Princípio da Universalidade. Portanto, o Estado não pode impossibilitar ao indivíduo a garantia desse direito.

2.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CONQUISTA DA CIDADANIA

Conforme afirma Candau (2007), os avanços educacionais representam uma sedimentação do Estado democrático de direito, os quais refletem uma maior porcentagem de cidadãos que, gradativamente, buscam seus direitos individuais e coletivos, além de fomentarem uma cultura social de estímulo e busca de seus espaços na memória, história e vida com dignidade.

Quando se observa a década de 1990 no Brasil, destaca-se uma representação pouco evidente e notável no que diz respeito à EDH, porém, ao se analisar o ano de 2020, não se encontra um grande progresso a esse respeito.

Com o fim da ditadura civil militar e a construção de um processo de democratização da sociedade na perspectiva de um estado democrático de direito, a EDH foi, de forma gradativa, conquistando espaços normativos em alguns documentos nacionais, como por exemplo: Constituição Federal de 1988, Parâmetros Curriculares da Educação, de 2000, com base na LDB, de 1996 (Cf. BRASIL, 1996a), ECA, de 1990 (Cf. BRASIL, 1990), PNE, de 2001, Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I, de 1996 (Cf. BRASIL, 1996b), Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II, de 2002 (Cf. BRASIL, 2002), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Cf. BRASIL, 2007), cujo trabalho foi iniciado em 2003 e concluído em 2006, entre outros.

Deste modo, sobre os principais documentos que versam sobre a EDH, destaca-se:

No Brasil, considerado um processo histórico global e regional mais amplo, foi dentro da Década da Educação em Direitos Humanos (1995- 2004),¹⁵ e, tomando como pontos de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UN, 1948), a Convenção de Viena (UN, 1993), o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (UN, 2005 - Resolução 59/113B), que o PNEDH (2006) pode ganhar vida. Ademais, o PNEDH nasceu sob o estímulo direto do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II, 2002),¹⁶ e, como decurso da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH- SEDH/PR, 2003), por meio de um Decreto Ministerial (98/2003) da SEDH/PR,¹⁷ tornando-se possível que a política nacional de educação em direitos humanos tivesse um desfecho mais sistemático (BITTAR, 2021, p. 6).

Portanto, o debate referente à EDH promovida de modo contínuo é uma realidade recente no Brasil. Só a partir do contexto da transição democrática, com o fim da ditadura militar, foi que a discussão sobre EDH ganhou mais espaços, à medida que o Estado democrático de direito se consolidou no país, em suas formas institucionais e jurídicas.

A EDH na educação básica ganhou mais visibilidade e importância a partir da construção dos Planos de Direitos Humanos, os quais foram elementos para análise da pesquisa, especialmente no que diz respeito à educação formal⁵. Orientações e diretrizes que contribuem para se pensar na cultura dos Direitos Humanos, a partir do que propõem os planos e como o seu planejamento é incorporado nas práticas educativas do ensino na EJA.

Dessa forma, a pertinência do crescimento educativo está diante da pretensão de melhores pressupostos metodológicos e operacionais com a instituição do PNEDH. Nessa lógica, o PNEDH traz a seguinte revelação:

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2007).

⁵ “A educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas, costuma ser chamada de *educação formal*. 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” (ROSA, [19--], p. 171, itálico do original).

Uma proposta educacional sob um viés humano leva os indivíduos envolvidos no método educativo a uma ação que pretende modificar a realidade que os oprime e domina enquanto sujeitos de direitos. Pode-se afirmar que tal ação precisa despertar nos sujeitos comportamentos e competências para que possuam os instrumentos e mecanismos para garantia, proteção e melhoria dos Direitos Humanos, o que vai ao encontro desta perspectiva:

A educação em DH, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade (FREIRE, 2006, p. 101).

É importante destacar que todo esse processo de conquistas acerca de ações institucionais no campo dos direitos humanos foi resultado das ações dos movimentos sociais populares e de setores progressistas da sociedade brasileira que, ao longo dos anos, têm denunciado os desrespeitos aos direitos humanos, em especial no período de regimes autoritários em que a violência aos direitos humanos faz parte das ações do Estado.

Nos anos 1950 e meados dos anos de 1960, pode-se notar que se aprofunda o início de uma proposta de educação no Brasil que vislumbrava uma sociedade com justiça social e respeito aos direitos humanos, realizada numa perspectiva de uma educação popular. Nesse contexto, destaca-se o Movimento de Educação de Base (MEB), por meio de ensaios de educação popular, buscando assegurar o direito à educação por meio da utilização do método de alfabetização estabelecido por Paulo Freire, assim como o Centro Popular de Cultura (CPC) do Recife e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

Com o desencadeamento das ações repressivas do golpe civil-militar de 1964, as circunstâncias políticas, sociais, econômicas aguçam a questão dos direitos humanos, pela situação de repressão, levando a processos de resistência e luta pelos direitos violados.

Benevides (2009), em seu livro intitulado “Fé na Luta”, destaca que o contexto de repressão militar ampliou a percepção de direitos que os opositores da ditadura tinham, e isso fez com que questões envolvendo a melhoria da vida urbana nos centros econômicos do país, a violência urbana, assim como a segurança pública, entrassem na pauta das suas reivindicações, para além do próprio fim do regime ditatorial. Com a volta da ordem democrática, a Educação em Direitos Humanos foi direcionada para temáticas mais complexas e variadas.

Hoje, a história da EDH no Brasil encontra-se fragmentada à luz da BNCC, documento este elaborado no ano de 2017 como forma de direcionar o processo de ensino-aprendizagem

para as crianças, jovens e adultos a partir de uma matriz comum para todos os estudantes brasileiros.

Contudo, como se deu a criação da BNCC? Quais foram os principais grupos sociais, políticos e econômicos por trás da elaboração desse documento? A quem, de fato, a BNCC irá beneficiar e/ou representar? Nesse sentido, encontram-se algumas das respostas quando se traz à luz o conteúdo da Carta-Renúncia de César Callegari⁶, para os Conselheiros do Conselho Nacional da Educação (CNE), que, ao renunciar a presidência da comissão da BNCC, apresenta certas inquietações relacionadas à proposta do Novo Ensino Médio:

A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (CALLEGARI, 2018).

Nesse contexto, os problemas na Reforma do Ensino Médio levam à compreensão da dificuldade da construção das culturas dos estudantes da EJA em meio a tantas lacunas e incertezas encontradas no decorrer do desenvolvimento do Novo Ensino Médio.

No campo educacional brasileiro, houve a participação intensa dos professores, estudantes e membros das instituições de ensino, por meio de muitos protestos em face à reforma do Novo Ensino Médio e ao desenvolvimento de uma BNCC que necessita ser muito discutida, apresentados como melhorias para a educação brasileira, porém, na prática, o que se constata é a dificuldade na luta pela construção de uma cultura dos Direitos Humanos dos alunos da EJA.

Segundo o que Freitas (2012) apresenta, o projeto de Reforma do Ensino Médio é uma consequência das políticas de agenda neoliberal promovidas pelo Estado. Esta ganha força no início da década de 1990, na gestão do presidente Collor de Mello, seguida pela de Fernando Henrique Cardoso - FHC. Por outro lado, essa perspectiva econômica e política retoma a sua força com o fim dos governos democráticos e populares de Lula e Dilma e a ascensão da direita a partir do golpe de Estado de 2016 e da ultradireita com o governo Bolsonaro, fazendo parte

⁶ A respeito da Carta Demissão de César Callegari, deixa-se claro que a sua produção se deu no calor do momento, envolvendo a Reforma do Ensino Médio. Todavia, considera-se relevante, para a presente discussão, posto que evidencia pontos importantes sobre a referida Reforma e a questão da privatização do Estado.

da plataforma política que confunde liberdade no setor público com escolhas privadas no campo educacional.

O setor empresarial busca a todo custo avançar no campo da educação, buscando diminuir o direito que deve ser assegurado pela realização de políticas públicas estatais, estabelecendo-a como um serviço a mais, que pode ser vendido no mercado ao sabor da livre concorrência.

Consequentemente, nesse cenário de recessões e excepcionalidades sociopolíticas, observa-se o avanço do setor empresarial no espaço educacional, realidade que ficou ainda mais evidente nesse tempo de pandemia, em que os empresários da educação têm disseminado as plataformas de ensino a distância e incrementado o seu próprio lucro, com a finalidade de garantir a reprodução do capital e a consequente manutenção do sistema para atender os interesses mercadológicos.

Diante desse cenário, é fundamental denunciar a violação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade em curso desde as origens da Constituição em vigor. É indispensável contrapor-se a essa visão mercadológica da educação, levando-se em consideração que não atende às necessidades da maioria da população – ou, quando muito, apenas aquelas da elite já estabelecida socioeconomicamente.

2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Destacar o Novo Ensino Médio como a principal inquietação nesta pesquisa, relacionada a EJA, foi justamente no intuito de perceber quais são os desafios, limites e possibilidades, tendo em vista a construção de uma Cultura de Direitos Humanos, dentro desse novo contexto educacional, que tem como referência as seguintes mudanças:

Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Contudo, o que foi a Reforma do Ensino Médio? Tem início com a MP nº 746/2016, apresentada nos primeiros meses do Governo de Michel Temer, a qual, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, promoveu o estabelecimento da Reforma do Ensino Médio. Mudanças estas que resultaram em uma reformulação ampla, envolvendo aspectos relacionados à carga horária, currículo e formação docente e educacional.

De forma mais precisa em relação às mudanças, no que diz respeito às disciplinas consideradas obrigatórias no Novo Ensino Médio, Português e Matemática serão as únicas exigidas para o público discente. História, Geografia, Biologia, Sociologia, Filosofia, entre outras, serão ofertadas na condição de disciplina optativas, com uma drástica redução da carga horária.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio traz como elemento novo a questão dos “itinerários formativos”. Estes serão as disciplinas componentes da carga horária ofertada para os discentes. O conteúdo desses itinerários aborda questões como, por exemplo, projeto de vida, empreendedorismo, ética, justiça social, atuação no mundo do trabalho e mesmo a própria carga horária, a qual é prescrita pela Reforma da seguinte maneira: “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2017).

Finalmente, é preciso que se diga que essa reforma também atinge o profissional docente, pois ela permite, por meio da figura do “profissional de douto saber”, que qualquer pessoa possa utilizar o espaço escolar para transmissão de conhecimentos.

Diante disso, como correlacionar e pensar uma Cultura de Direitos Humanos diante de um modelo de reforma que minimiza o tempo das disciplinas dos campos das ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que aponta para um ensino tecnicista e com forte presença do mercado, que se realiza pela intervenção da iniciativa privada? Para responder a essa pergunta, convém situar brevemente o conceito de Cultura e, conseqüentemente, a Cultura sob a égide dos Direitos Humanos.

Inicia-se, então, definindo a palavra cultura, termo este que vem do latim *cultura* e que é um conceito de vários sentidos, definida por Tylor (1920) como um conjunto de conhecimento, de crenças, arte, moral, leis, valores e costumes, além de abarcar todo um legado histórico de hábitos e atributos adquiridos pelo homem ao longo da sua existência em sociedade.

A palavra cultura é utilizada de maneira muito indiferenciada. Às vezes, diz-se que a cultura é algo estabelecido pela sociedade no decorrer do tempo; em outros casos, refere-se às tradições de um país, uma nação, cultura ou comunidade.

Dessa forma, no contexto das mudanças do Novo Ensino Médio, as culturas dos jovens passam a ser construídas e desconstruídas. E o interesse por essa construção, por alguns jovens que nunca desfrutaram da relação com essa temática, será de contrariedades, levando-se em consideração a magnitude que a sua edificação envolve.

Por consequência, entende-se que a educação precisa ter um método de humanização com os educandos, mostrando a importância e sentindo de suas experiências, assim como da sua atuação na concepção afirmativa de uma cultura que estimule valores e princípios dos Direitos Humanos.

Ao se analisar a Lei nº 13.415/2017, que regulamenta a atual Reforma do Ensino Médio, percebem-se indicativos de retrocessos que limitam a ampliação das oportunidades de Ensino Médio que favoreçam a formação para uma cidadania e, conseqüentemente, para a defesa e o respeito aos Direitos Humanos.

A perspectiva apresentada na presente proposta do novo ensino médio não vislumbra na sua concepção a promoção de uma cultura de Direitos Humanos, pois tem como orientação valores referenciados pelo neoliberalismo, a exemplo do individualismo e da meritocracia. Não considera os alunos como sujeitos de direitos, que possuem necessidades e que têm que ser solucionadas. Direitos não são privilégios. O fato de uma pessoa ter direitos não retira o direito do próximo. De maneira oposta, quanto mais direitos todos possuem, mais fortes eles serão.

Está-se diante de uma reforma que foi imposta, sem diálogo com atores importantes da área da educação, os quais têm um acúmulo de conhecimentos sobre o Ensino Médio, assim como não se escutaram também os alunos e a sociedade como um todo. A medida extinguiu a legislação em vigor, trazendo retrocessos para o campo da educação, desconsiderando os princípios garantidos pela CF/1988 e pela Lei 9.394/1996 e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, e, assim, comprometendo o cumprimento das metas e estratégias do PNE (2014-2024).

Segundo o que Moll (2017) apresenta, a lógica da mudança do Novo Ensino Médio vem para “Reformar e Retardar” a vida daqueles jovens que fazem parte dessa nova modalidade de ensino. Nos termos do autor:

Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens

escolares. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização (MOLL, 2017, p. 69).

A nova Reforma deixa de ir ao encontro da concepção de formação humana integral, o que é claramente afirmada na flexibilidade do currículo de campos importantes que foram excluídos dos cursos obrigatórios, e não deve apenas estender o tempo de permanência dos alunos nas escolas, pois isso não configura uma melhor formação cultural e humana desses alunos. Prolongar essas regras de tempo da jornada escolar, sem ajustar a sua qualidade, não altera efetivamente a resposta do processo educativo proposto no Novo Ensino Médio, nem garante a permanência dos jovens e adultos nas instituições de ensino. Atrelada a esse pensamento, cabe a seguinte consideração:

A consciência do direito de todos ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginasial, ao longo de todo século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização (MOLL, 2017, p. 63).

Não há dúvida de que a tardia estrutura vertical e descentralizada do Ensino Médio no Brasil precisaria ser mudada. No entanto, não será removendo alguns conteúdos do curso, sobretudo aqueles que podem ampliar a visão de mundo dos alunos, que se poderá resolver o problema. O novo desenho curricular baseado em projetos de pesquisa e inserção e os diálogos acompanhados por professores de diversas áreas podem levar a outro nível da educação básica, bem como infraestrutura e qualificação da carreira docente.

A trajetória de discussão que vinha se realizando acerca da Reforma do Ensino Médio e que foi completamente desconsiderada afirmava uma efetiva participação dos professores e das equipes docentes, no sentido de se proporem mudanças não homogêneas distantes das necessidades culturais, sociais e produtivas locais. Estavam-se buscando mudanças que poderiam ser realizadas com a participação dos jovens, estudantes e professores. Na verdade, sem programas eficazes e com a fragilidade da educação inicial e continuada para professores e equipes de gestão escolar, é muito difícil progredir em termos de mudanças na educação escolar. A esse respeito, Candau (1997, p. 58) traz a seguinte consideração:

Trata-se de trabalhar o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo a sistematização das práticas pedagógicas dos professores, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

Percebe-se, portanto, que o Novo Ensino Médio não promove uma ação efetiva para a construção da cultura dos alunos da EJA, que é fundamental para esse processo educacional, levando-se em consideração que, mesmo com as adversidades, é possível evoluir no que diz respeito aos procedimentos educativos voltados para os DH. Assim,

A oferta do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica constitui-se expressivo desafio na realidade brasileira pelo conjunto dos elementos apontados. Na medida em que avança o nível de escolaridade e a idade dos estudantes, agrava-se a situação de exclusão escolar por razões relacionadas tanto a estrutura e organização interna do trabalho escolar, quanto pela inserção precoce e precária ao mundo do trabalho, na luta pela sobrevivência. O avanço na escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola (MOLL, 2017, p. 66).

Desse modo, deve-se continuar lutando pela construção da cultura de direitos de forma que exista um entendimento sobre materiais de referências fundamentais para a conquista dos Direitos Humanos, promovendo importantes diálogos e fazendo com que se possa questionar os preconceitos que enfraquecem pessoas ou grupos. Nesse sentido, cabe o seguinte pensamento:

Partimos da afirmação da necessidade de “desnaturalizar” a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente. Defendemos a tese de que não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político – filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (CANDAUI, 2007).

Não se pode silenciar nesse momento pandêmico de mudanças diárias, em que professores e alunos estão prejudicados por falta de políticas públicas para melhoria do ensino no Brasil, espoliados por essa nova construção do Novo Ensino Médio, que tende a diminuir a garantia de acesso da permanência dos alunos da EJA na unidade escolar.

3 A GESTÃO EDUCACIONAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, trazem-se à tona as principais discussões no que tange aos modelos de gestão na política educacional brasileira sob um viés histórico, a fim de compreender como, no cenário atual, a condução da iniciativa privada no ensino reverbera o direito à Educação de Jovens e Adultos no panorama do Novo Ensino Médio e como esse padrão de gestão escolar influenciou os rumos das políticas para a educação.

Nesse sentido, evidencia-se como a questão política, uma vez articulada ao capital, impacta a questão educacional, e esta, por sua vez, acaba se traduzindo em uma extensão dos interesses do capital econômico no campo político-nacional.

Analisa-se também as implicações da relação do público e privado e suas consequências para a Educação em Direitos Humanos, assim como a situação da Educação de Jovens e Adultos no cenário do Novo Ensino Médio, tendo em vista a sua relação com a democracia e os limites dos Direitos Humanos, e levando-se em consideração as tensões e os desafios do contexto social de redemocratização do país, que passaram a ser recorrentes na execução das políticas educacionais.

3.1 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MERCANTILISTAS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

O mercado globalizado passou a determinar novos métodos de administração das políticas educacionais, com o objetivo de atender as exigências do capital, indicando para os processos educativos no âmbito da escolarização a formação de sujeitos que se adequem às novas habilidades e competências requeridas pelo mercado, assim como mudanças na gestão da educação que pavimentasse o caminho para a chegada do setor privado.

Para empreender essas novas exigências, fizeram-se necessárias reformas educativas, as quais foram implantadas, em maior ou menor grau, em diversos países. A esse respeito, merece atenção as seguintes palavras de Spring (2018, p. 103):

[...] as instituições educacionais estão se adaptando às demandas de empresas globais por trabalhadores com as habilidades adequadas. Exceto por matemática básica e letramento, e por habilidades relacionadas a ocupações específicas, tais como tecnologia da informação (TI), a maior parte das habilidades técnicas desejadas pelas corporações globais envolvem processos

mentais relacionados à priorização de tarefas de trabalho, processamento de informação, tomada de decisões, capacidade de liderança e resolução de problemas. Assim, não surpreende que empresas queiram as habilidades interpessoais necessárias para assegurar a lucratividade da vida corporativa, tais como espírito de equipe e cooperação, pontualidade e entusiasmo/motivação.

Assim, a educação, numa perspectiva capitalista, é convocada para formar o trabalhador adaptável, pois o novo padrão de acumulação flexível, fruto da dinâmica do capital sob o modo de produção, não poderia coexistir com um modelo de organização de trabalho rígido, repetitivo, fragmentado e mecânico (MESKO, 2018).

O modelo de acumulação flexível, todavia, reúne os instrumentos tecnológicos, de comunicação e financeiros, com novas roupagens de acumulação do capital, intensificado com o processo de globalização, abrangendo novos setores e regiões geográficas. Não é por acaso que se diz que o referido modelo de padronização viria a produzir uma cultura na qual ele é assim caracterizado:

[...] apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

Essa nova organização do trabalho exige flexibilidade nos seus processos de realização, necessita de trabalhadores polivalentes, capazes de trabalhar em equipe, com multiplicidade de funções, operando simultaneamente várias máquinas. E, para aumentar a produtividade, as empresas organizaram um exigente controle de qualidade, considerado como um importante instrumento para o capital apropriar-se do saber do trabalhador, até então desprezado pelo modelo anterior (MESKO, 2018).

O processo de privatização, no cenário da educação pública, submete-a a um controle refinado pelo modelo neoliberal, que consegue assumir discursos de garantia do direito à educação quando, em verdade, busca penetrar num terreno definido como um direito público e gratuito, dever do Estado. Mudando a direção dada aos conhecimentos, aos processos e à organização do trabalho pedagógico, esse modelo “leve” conduz a educação a atender os interesses do mercado e do Estado burguês. Nessa perspectiva, Frigotto chama a atenção para seguinte ideia:

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja, forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto, tais, de controle social mais amplo (FRIGOTTO, 2006, p. 170).

Segundo o que Freitas (2012, p. 387) esclarece, o que vem acontecendo é um “controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas”. Deste modo, a privatização da educação prejudica a educação como direito social – e por que não dizer universal –, limitando-a enquanto atende as demandas do mercado capitalista empresarial.

Assim sendo, neste momento particular do capitalismo, a educação passa a ser administrada com base em orientações privatistas e nos princípios que orientam essa lógica, da eficiência, da competitividade e dos resultados, independentemente dos meios utilizados para atingi-los. Se isso não é exatamente novo no campo dos direitos sociais, é novidade, porém, que o sistema precise mais e mais dos processos educacionais formais – tanto do mercado de consumo de serviços (no caso das instituições privadas de ensino) como do processo de formação de trabalhadores flexíveis, adaptados (campo das políticas públicas de educação), com maiores chances de inserção no mercado profissional.

Neste último caso, a educação passa a constituir um bem importante para um mercado em constante expansão, adquirindo escala mundial, requerendo mudanças nas metas gerais das políticas para a educação, e esta, por sua vez, resulta em um processo que exige uma qualidade da política educacional, por intermédio de um sistema de verificação da aprendizagem educacional (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

O sistema de avaliação torna-se, ao mesmo tempo, um instrumento indutor da excelência educacional e um mecanismo que naturaliza as desigualdades. “De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

Nessa lógica, como apontam Souza e Oliveira (2003), dão-se duas potencialidades funcionais do sistema de avaliação: primeiro, converte-se em uma peça central do mecanismo de controle, deslocando-se dos processos para os produtos. Dessa forma, o controle passa a ser exercido na ponta do sistema, via testagens ordenadas por meio de processos avaliativos que verificam a qualidade do produto da ação na escola. E, segundo, legitima a valorização dos procedimentos competitivos entre as escolas.

Essas modificações necessárias para a oferta dos serviços educacionais, apesar de serem pautadas na lógica de mercado, necessitavam de estruturas intermediárias entre o sistema estatal e o sistema concorrencial característico do mercado, recorrendo-se à introdução de um quase-mercado; logo, alguns mecanismos e dispositivos favoreceram o desenvolvimento da lógica e dos valores de mercado no interior do sistema público estatal, mas sem serem considerados necessariamente mercado, surgindo diferentes formas de privatização. Souza e Oliveira (2003) destacam que, dentre essas formas:

Uma, que pode ser chamada de *stricto sensu*, tratou de transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado. A outra, mais matizada, tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão. Esta alternativa, quer seja pela natureza do procedimento, quer seja pela natureza da área, não comportava uma transferência direta para o mercado, pelo menos em sua acepção mais “perfeita”. Um dos fundamentos das propostas de privatização *stricto sensu* era submeter as organizações a um “choque de mercado”, por meio dos efeitos salutares da concorrência. Na oferta de serviços educacionais, a adoção de mecanismos típicos de mercado é bastante limitada (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Assim, para tentar superar a dicotomia entre a “gestão pública ineficiente”, de um lado, e o “mercado perfeito”, de outro (como afirmavam os defensores da perspectiva privatista), buscou-se a introdução de concepções da gestão privada nas instituições públicas, mantendo a propriedade estatal delas, mecanismo este sintetizado por Afonso (2010, p. 1144) como:

[...] quase-mercado (ou semi-mercado) referir-se-á à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos (como acontece com os vouchers ou cheques-ensino). Constituem ainda mecanismos de quase-mercado (porque induzidos ou propiciados pelo próprio Estado) os que se traduzem na concorrência entre organizações privadas, quando estas têm como objectivo ser escolhidas para funções de natureza lucrativa, através da realização de actividades específicas em estabelecimentos escolares públicos (por exemplo, a gestão privada de uma cantina ou a aquisição de um serviço privado para a segurança de uma escola pública).

Nesse sentido, tais medidas adotadas contribuíram para arrefecer as áreas que delimitam o que é público e o que é privado, mantendo-se, todavia, o carácter de propriedade estatal. A

instituição de quase-mercado implica em um amplo controle e regulamentação por parte do Estado, pois por meio dos sistemas de avaliação é possível fiscalizar o sistema educativo. Assim, o sistema de quase-mercado é entendido como uma proposição adequada para as organizações, as quais, mesmo sem integrar o mercado, estariam aptas para disputar os fundos públicos, apresentando vantagens adicionais como condição para o aumento da sua eficiência (ADRIÃO, 2001).

Nessa lógica de políticas regulatórias e centralizadoras, foi implementado no Brasil um sistema de avaliação, direcionado para todo o sistema de ensino, desde o ensino superior com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do Ensino Superior⁷, até a educação básica, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁸.

Como se pode identificar nas definições do ENADE e do SAEB, ambos são sistemas de avaliação claramente orientados pelos interesses e parâmetros da concepção de quase-mercado.

Assim, tanto um como o outro partem de uma concepção de saber centrada no indivíduo e se prestam como “diagnósticos” – recorrendo-se a um jargão médico para insistir em responsabilidades exclusivas ou predominantemente pessoais, de modo que, sobretudo quando se trata de “fracasso escolar”, o peso da avaliação recai sobre discentes ou, no máximo, na escola e/ou na rede local. O modelo permanece idealizado e inquestionável, inclusive no que tange à premissa da sua eficácia como avaliação e intervenção na realidade educacional, por meio de um sistema de comparação e classificação de desempenho do sistema escolar, com a utilização de gratificação para aqueles que se destacam.

Souza e Oliveira (2003) ajudam a compreender que, em verdade, a função central desses sistemas de avaliação propostos para a educação básica e o ensino superior não é a busca de

⁷ Segundo o que se encontra veiculado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial” (INEP, c2021a).

⁸ Conforme a apresentação do Sistema no site do Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, trata-se de “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturas até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio” (INEP, c2021b).

informações para uma intervenção mais precisa e consistente de políticas educacionais, mas instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso escolar.

Desse modo, a implantação do conceito de quase-mercado na educação pública, com princípios e valores da iniciativa privada, não se traduz em um projeto de sociedade que almeja a transformação, mas evidencia apenas a reprodução e intensificação das desigualdades sociais e educacionais.

Por isso, esse direito deve ser visto, também, de forma coletiva (a partir de ações do Estado por meio de políticas educacionais), e não apenas condicionado a um conjunto de pessoas (provenientes da iniciativa privada), levando-se em consideração, portanto, a educação em sua totalidade, a assistência ao direito à aprendizagem e o conhecimento produzido socialmente.

3.2 A PRESENÇA DO MERCADO NA EDUCAÇÃO E OS ATAQUES À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O neoliberalismo, doutrina político-econômica que emergiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, tem como embrião histórico o liberalismo econômico, o qual foi triunfante a partir da ascensão da burguesia revolucionária francesa, no século XVIII. Seus princípios norteadores defendem um modelo de economia de livre mercado, sem a intervenção do Estado na economia.

No entanto, o *crash* da bolsa de valores norte-americana, em 1929, colocou em questão a vitalidade e a efetividade desse modelo de economia no sistema capitalista. Após a recuperação econômica dos países capitalistas, centrais e periféricos, mediante os programas de auxílio aos trabalhadores fomentados pelo Estado, ao passo em que o sistema econômico capitalista se recuperava, o grupo social dos trabalhadores cada vez mais ganhava destaque e poder efetivo na estrutura da sociedade capitalista.

Nessa ótica, o Brasil, como país capitalista periférico, no ciclo dos governos ditos “trabalhistas”, ao permitir uma maior entrada do Estado na economia, além de se recuperar economicamente, também considerou a classe trabalhista como essencial no jogo político nacional. Não é por acaso que Ferreira (2007), na coleção “O Brasil Republicano”, atribui a vitória ao governo do Estado de São Paulo de Adhemar de Barros, com expansão dos direitos trabalhistas em 1946 até o início do ano de 1964 e engajamento dos trabalhadores em todo o

Brasil. Segundo o que o autor informa, a expansão desses direitos configura-se, também, como um reconhecimento por parte do Estado da força e coalizão desse grupo social no cenário político (FERREIRA, 2007).

Em razão do aumento do poder dos trabalhadores em todo o mundo e, por conseguinte, da própria ação do Estado em promover políticas públicas de incentivo e inserção dos trabalhadores, o Neoliberalismo acaba surgindo no final dos anos 1970, caracterizando-se pela menor intervenção do Estado na economia, além de ampliar o poder da iniciativa privada sobre o Estado, abrindo caminhos para a privatização dos serviços públicos.

O pensamento neoliberal ganha força no Brasil desde o final da década de 1980, momento de elaboração da CF/1988, constituindo-se, nesse tempo, em um campo de disputa em aberto. Com a realização das eleições em 1989 e a vitória do presidente Fernando Collor de Melo, tivesse, de fato, uma efetivação das orientações neoliberais na condução das políticas econômicas do Brasil, com implicações nas diversas esferas da vida social. Movimento este e orientações políticas, econômicas e ideológicas que foram aprofundadas com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com a vitória de um governo democrático popular, tendo como presidente Luiz Inácio da Silva e, em seguida, a presidenta Dilma Rousseff, teve-se então um arrefecimento dessas orientações de cunho neoliberal.

As crises políticas desencadeadas nos últimos anos, tendo como referência o ano de 2013/2014, ao mesmo tempo em que acirraram crises na esfera econômica da sociedade brasileira, levando ao aprofundamento das tensões políticas que resultaram no golpe em 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff e a posse do vice presidente Temer e, em seguida, a vitória de Jair Bolsonaro em 2018, trouxeram de volta de forma mais radical as orientações neoliberais para as políticas econômicas e sociais, com reflexos em várias esferas da sociedade.

Neste período, o governo federal de extrema direita, iniciado em 2019, locupleta-se por meio das orientações neoliberais que fazem parte da plataforma política, confundindo liberdade no setor público com escolhas privadas no campo educacional. O setor empresarial busca a todo custo avançar no campo da educação, porém, diminuindo o direito à educação, que deve ser assegurado pela realização de políticas públicas estatais, estabelecendo-a como um serviço a mais, que pode ser vendido no mercado ao sabor da livre concorrência.

Consequentemente, nesse contexto de ameaça e destituição de direitos, assiste-se ao avanço do setor empresarial no campo da educação, tendo em vista o alcance de interesses mercadológicos, visão à qual se deve contrapor, uma vez que não atende às necessidades da maioria da população.

Ora, para exigir que o poder público ofereça gratuitamente uma educação de qualidade para todos, de modo que a educação não seja mais um fator que contribua para o aumento das desigualdades e exclusão social, insta que a EDH se posicione, como afirmam Krumel e Schmitt (2018), em sua obra intitulada Educação em direitos humanos em tempos de caos sistêmico. As autoras advogam que as crises do capitalismo geram movimentos para a autoconservação desse modo de produção que tanto abrem brechas para mudanças. Segundo o que elas consideram, retomando Arrighi (2016), “O capitalismo como modo de acumulação incessante de capital traz consigo inevitavelmente os momentos de crise geral devido a sua superacumulação de capital. Mesmo com as crises sendo parte do processo do sistema não há mecanismos pré-estabelecidos para sua superação” (KRUMEL; SCHMITT, 2018, p. 37).

Nessa direção, o sistema de produção material em vigor gera crises que não prevê e, menos ainda, controla, gerando um caos próprio a si – o caos sistêmico, que afeta gravemente os DH e a própria possibilidade de sobrevivência do planeta. É nesse cenário que a EDH desponta, segundo o que as mesmas autoras apresentam, como uma possibilidade de redefinição das metas da vida humana em sociedade, tomando a igualdade e a fraternidade como valores primários e universais, alicerces para uma sociedade em que as crises não ameacem a continuidade da vida. No caso da igualdade, elas fazem a seguinte consideração:

O tratamento é de *longo prazo*, precisamos retomar o princípio da igualdade para encontrar o caminho da democracia para todos os povos. As disparidades econômicas entre as populações afetam o acesso aos direitos civis e políticos e para que se alcance a democracia é preciso uma igualdade social-econômica. A consciência de sujeito de direitos é um caminho para enfrentar a hegemonia de um sistema de produção da vida concentrador de riquezas para 1% da população do planeta e gerador de exclusão para os 99% restantes (KRUMEL; SCHMITT, 2018, p. 40).

Ainda de acordo com Krumel e Schmitt (2018), a EDH mantém-se como referência indispensável para mudar os sistemas de pensamento, as representações que dão suporte ao caos sistêmico, gerado pelas desigualdades inevitáveis do capitalismo sempre selvagem, em escala planetária. Ela também é responsável por ajudar a conscientizar sobre a necessidade da fraternidade, fundada não só no reconhecimento individual da alteridade, mas no engajamento coletivo com a mudança. Nos termos das autoras:

A prática de uma Educação em Direitos Humanos defendida neste texto segue o princípio da igualdade acima exposto e propõe uma prática escolar que não apenas reconheça o outro, pois reconhecer não significa que há comunicação entre os sujeitos, não garante o debate nem mesmo o compromisso com o

outro. [...] A Educação em Direitos Humanos possibilita espaço para diferentes movimentos sociais, como: movimentos feministas, proteção dos direitos indígenas, diversidade de gênero... Diante das diferentes frentes de luta, os objetivos centrais das reivindicações são a luta pela dignidade humana, constituindo-se como um projeto realmente emancipatório (KRUMEL; SCHMITT, 2018, p. 41).

Em tal panorama, a EDH alia-se e se produz em diferentes áreas de luta pelos DH: os movimentos sociais, com suas causas particulares, são uma frente de atuação para a EDH, visto que eles surgem num cenário em que a defesa a direitos individuais é incorporada pelo discurso neoliberal como expressão da liberdade (que interessa, obviamente, ao consumo de bens). Nesse flanco de contradições – que envolvem liberdade para consumir, mas também para conquistar direitos de grupos periféricos, desafiando representações que sobrepõem a liberdade à igualdade –, é possível inferir, do trabalho de autores e autoras, como Krumel e Schmitt (2018), uma passagem de revitalização dos projetos de mudança social pela EDH.

Não se deve esquecer de que tem sido assim – em meio a muitas contradições socioeconômicas, políticas e educacionais –, há muito, a produção de Direitos Humanos e da EDH: eles não são, afinal, nascidos de um mundo pacificado, mas, antes, de crises, conflitos e tensões gerados pelo caos do próprio sistema.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO DO NOVO ENSINO MÉDIO: OS LIMITES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Partindo dessa premissa, desperta-se o olhar humano para a EJA, que é uma modalidade de ensino designada aos alunos que não atingiram, completaram, abandonaram ou simplesmente não possuíram acesso às etapas da educação formal na idade adequada.

O ensino da EJA possui uma longa história no Brasil e tem gerado diversas considerações e opiniões, assim como as contradições relacionadas ao Novo Ensino Médio, pois, historicamente e atualmente, tem sido difícil consolidar-se em termos de reconhecimento social.

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, observa-se que ela passa por muitos conflitos e, apesar de ser um direito de todos, muitos são ainda os adultos considerados analfabetos. A esse respeito, merece atenção a seguinte ideia apresentada por Moll (2017, p. 65):

Nessa perspectiva, o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade de significativas parcelas da população podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para a consolidação e a qualificação da democracia.

Destacando-se o legado de Freire (Cf. FREIRE, 1992, 2002), observa-se que o autor busca pensar a EJA na perspectiva popular e de forma que o cidadão participe ativamente do processo democrático na sociedade, fato que não é encontrado na elaboração da proposta do Novo Ensino Médio, por direcioná-la (a EJA) para uma perspectiva com forte vinculação ao mercado, com a diminuição de conteúdos que possibilitem uma formação integral e um pensamento crítico, assim como por apontar para a precarização, causando falta de estrutura e recursos na construção da educação.

Na visão do educador Freire (1983), a alfabetização de jovens e adultos deve proporcionar a capacitação acima das suas contrariedades do dia a dia, contribuindo para a percepção do mundo e da vivência social de forma crítica.

Portanto, os estudos de Paulo Freire apontam para a relevância das práticas relacionadas aos conceitos sobre EJA e educação, assim como da realização de um trabalho a partir das experiências dos educandos.

Freire (2011) aponta a necessidade da Educação de Jovens e Adultos seguir uma perspectiva transformadora, em que a ação pedagógica esteja aliada à formação do cidadão, defendendo a educação como uma via de conscientização para a renovação.

Ao se falar no ensino da EJA, ora se destaca que este estabelece reflexões distintas, posto que, historicamente, neste campo tem sido enfrentadas adversidades para se estabelecerem condições em termos de reconhecimento social e para promover reflexões, apesar da grande quantidade de debates acerca das principais reivindicações para as políticas públicas em educação e em DH. A título de exemplo, tem-se a seguinte reflexão:

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na Lei n. 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida (DI PIERRO, 2010, p. 940).

As metas definidas no PNE (2014-2024) possuem como finalidade, aumentar o financiamento na educação, ampliar o número de matriculados e melhorar as competências dos estudantes nos seus trajetos educacionais. Ademais, em suas diretrizes, o PNE adotou a formação da educação continuada no transcorrer da vida, porém teve como prioridade o cuidado ao direito dos jovens e adultos no seu processo de ensino-aprendizagem.

A seção dedicada à EJA no PNE, aprovado pelo Congresso nos termos da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresentou um diagnóstico que reconheceu o grau de analfabetismo absoluto e funcional e a sua distribuição diferente entre área rural e urbana, regiões brasileiras, idade, gênero e etnias. O Plano reconhece que não basta apostar na dinâmica populacional e atuar apenas na nova geração e propõe que as atividades de educação escolar se apliquem também a adultos e idosos; assim, garantir à população que faz parte da EJA o acesso à educação é uma forma de respeitar um direito humano, que diretamente não se encontra no diálogo do Novo Ensino Médio. Desse modo, concorda-se, neste trabalho, com a seguinte ideia:

Os jovens e adultos analfabetos, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder frequentar a escola. Ao serem privados desse direito, perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade (HADDAD, 2003, p. 3).

Assim, um dos temas fundamentais no campo da EJA diz respeito às condições do seu alcance como um direito a um espaço cultural e educacional que proporcione uma Cultura em Direitos Humanos, que se dissemine nas relações e práticas sociais, com o objetivo de capacitar os sujeitos para a defesa da promoção dessa cultura.

Segundo o que Lopes e Sousa (2005) consideram, a EJA evidencia várias transformações no decorrer dos anos, exteriorizando estar continuamente relacionada às mudanças observadas na sociedade, economia e política do Estado, assim como de todo o país. Vale ressaltar que várias foram as políticas para a EJA adotadas no Brasil durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010).

Com base na Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do CNE, determina as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, que traz a seguinte consideração no seu art. 5º:

I - Quanto à equidade (*sic*), a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da

alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000c).

A Reforma do Ensino Médio apresenta-se como uma proposta que, segundo o governo federal por meio no Ministério da Educação (MEC), foi elaborada em função do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como uma forma de reagir a esses números na queda de alunos matriculados no Ensino Médio. A esse respeito, cabe a seguinte informação:

Na última década, as matrículas no ensino médio regular no Brasil mantiveram-se estagnadas em cerca de 8,4 milhões de alunos. Enquanto isso, o número de estudantes matriculados na EJA no ensino médio elevou-se de 980 mil em 2001 para 1,4 milhão em 2011.4 Apesar da importância da EJA no ensino médio brasileiro, não há estudos que investiguem os fatores associados à frequência na EJA no Brasil (TAVARES; SOUZA; PONCZEK, 2014, p. 9).

Com o Novo Ensino Médio, os currículos serão compostos por uma parte comum e outra flexível. A parte comum tem como referência a BNCC, que descreve as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes. A parte flexível será de livre escolha dos estudantes, de acordo com seus interesses e disponibilidade de vagas nas escolas e redes de ensino, como se observa a seguir no Art. 35-A da Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio):

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017a).

A proposta está orientada pela pedagogia das competências, apresentadas de forma sistemática na BNCC, que são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania, como se pode observar no § 7º do referido artigo da Lei da Reforma: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para

a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a).

Segundo o que é veiculado nessa proposta, tais competências devem promover a educação integral e colocar os estudantes no centro da vida escolar, tendo em vista o desenvolvimento dos aspectos físicos, intelectuais, culturais e emocionais dos alunos, e estimulando a autonomia, protagonismos e a responsabilidade dos jovens em relação às suas escolhas presentes e futuras, para que sejam capazes de planejar e executar os seus projetos de vida. Contudo, há uma ressalva a ser considerada quanto a isso:

[...] não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. [...] para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas e resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAUI, 1997, p. 57).

Entretanto, observa-se uma desarticulação entre esses princípios e a proposta educacional proveniente da Reforma do Ensino Médio. No que diz respeito à ampliação progressiva da carga horária, antes da Lei nº 13.415/2017, as escolas de Ensino Médio deveriam ter a jornada mínima de 800h anuais que representava em média 4h de aula diária; agora, até 2022, todas as instituições deverão ampliar a jornada para 1.400h anuais, o que aumenta o tempo de permanência na escola. De acordo com o que Amaral (2017, p. 93) esclarece,

A primeira mudança é a elevação da carga horária mínima anual de 800 horas para 1.400 horas, uma grande elevação de 75%. As disciplinas obrigatórias devem aguardar as definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram estabelecidos itinerários formativos, explicitando-se como um deles a formação técnica e profissional.

Com todas essas mudanças, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também terá que ser adaptado: passará a ter duas etapas. Na primeira, os candidatos farão uma prova baseada nas aprendizagens da formação geral básica, que terá como referência a BNCC; já na segunda etapa, serão avaliados os conhecimentos desenvolvidos nos itinerários formativos, por meio de uma prova específica de acordo com os referenciais dos itinerários formativos. A esse respeito, Moura e Lima Filho (2017, p. 121) fazem a seguinte consideração:

O mais grave é que ao desconsiderar tais experiências, a reforma preconiza a fragmentação do EM mediante nova estruturação, conforme artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e estabelece a organização curricular do EM por meio de itinerários formativos. O fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção de EM como etapa final da EB, afrontando a LDB e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da EB.

Vale ressaltar que essas mudanças dependem do cronograma de trabalho que vem sendo definido pelo MEC, fato que preocupa bastante os gestores, professores e alunos das escolas estaduais, pois é afirmado que toda reforma gera mudança, e com essa não será diferente, porém, com a pandemia, ela ainda não pode ser devidamente aplicada.

A esse respeito, dois gestores, referidos nesta pesquisa como A e B, das unidades de ensino a que se teve acesso, em uma conversa inicial, afirmam que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem da EJA Ensino Médio, assim como o afeto e o ensino, será comprometida por meio das aulas remotas, que na pandemia são acompanhadas por grupos de WhatsApp, não podendo seguir o que a Reforma propõe.

Desse modo, o aluno precisa ser respeitado no seu espaço, nas suas potencialidades, talentos, despertando-se nele um olhar para entender o momento e a condição por que está passando, de modo que ele seja colocado no centro da aprendizagem e do modelo didático.

Apesar de o novo aluno proposto pela Reforma ser apresentado/considerado como alguém mais dinâmico do que os de 20 anos atrás, na prática, não considera certos direitos relacionados a esse público que vão ao encontro dessa visão, de modo que é preciso levar em consideração as suas emoções e o lugar que eles ocupam em meio a tantas mudanças.

O ambiente escolar no mundo de pandemia, e mesmo antes, é repleto de diversos processos: afetivos, hostis, enérgicos, inertes, dentre tantos outros com que se depara na esfera educacional. Assim, é válido parar e refletir: Será que se tem dado a devida importância ao que é vivenciado fora da sala de aula? Em tempos de pandemia, chegou-se a um patamar no processo educacional em que estabelecer um elo entre educação e vida é primordial.

A cordialidade e o afeto favorecem a oportunidade de se pôr no lugar do outro; um poder de transformação surge a partir do momento em que alguém se disponibiliza a compreender o outro. O processo educativo deve ser envolto pela atmosfera da afetividade; a tomada de atitude para se tornar um ser empático é um papel social e uma exigência emocional. A afetividade, por sinal, pode ser assim compreendida:

Afetividade é um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes de sentimentais de agrado ou desagradado, enquanto o afeto é definido como

qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a ideias ou a complexos de ideias (CABRAL; NICK, 1999).

Dessa forma, a relação entre educador e educando não envolve apenas o aspecto cognitivo, previsto na Reforma, mas cria um elo que mostra que o afeto e a aprendizagem devem andar lado a lado; a intercessão pedagógica do professor para com o aluno é um fator determinante para que o processo educativo seja construído de maneira leve e eficaz. As interações afetivas estão presentes não só nos momentos de descontração, mas também nas situações conteudistas, assim:

Desde que a criança nasce, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo-se em conta que o ser humano é um ser social (BOSSA, 1998 apud RUIZ; OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Sendo assim, pode-se compreender que as relações interpessoais entre aluno e professor são facilitadoras no/para o processo de aprendizagem, servindo como uma ponte para que a aprendizagem seja significativa.

O papel do professor deve ir além de transmitir os conteúdos programáticos: o professor deve ser um suporte a mais para auxiliá-los (os estudantes) no conhecimento do mundo, das injustiças, do seu papel social, deve mostrá-los como atuar como um cidadão crítico em uma sociedade tão desestruturada. Sobre o fazer pedagógico, Libânio (1994, p. 56) apresenta o seguinte pensamento:

O ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) [...].

Juntando-se esses aspectos e destacando-se a EJA, analisam-se elementos históricos fundamentais para compreender a atual situação dessa modalidade de ensino, a qual representa em muitos momentos grandes avanços e retrocessos no decorrer da construção de sua história. A cada idade, tempo, adaptação, que está em permanente mudança. Mudanças da política na

qual se está inserido, inclusive. Isso vai compondo a existência enquanto pessoa e cidadão. Toma-se como exemplo, o que foi estabelecido por meio da LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, no artigo 37, evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria. O parecer CEB/2000, regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.), preconiza que a EJA então não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. A EJA – educação de jovens e adultos apresenta muitos desafios, principalmente por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social (NASCIMENTO, 2013, p. 9).

Com a Reforma do Ensino Médio, nota-se uma evasão na questão social, educacional e política que envolve a EJA. Parte disso ocorre porque a história da educação no Brasil é um reflexo dos acontecimentos no campo político, e, mesmo nos ciclos de governos democráticos, a sua interrupção é feita em nome da implantação de políticas de austeridade. Toma-se como exemplo o período colonial brasileiro, no qual foram criadas as primeiras escolas no país (considerando-se o ensino religioso como um campo de saber). Nesse caso,

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”¹ (*sic*). A Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação (STRELHOW, 2010, p. 51).

Mesmo a EJA sendo ofertada de forma gratuita e possuir assistência da lei, para muitos alunos dessa categoria de ensino, quando se analisa a teoria, destaca-se uma educação difícil de ser relacionada com a prática. Conforme esclarecido por Strelhow (2010, p. 50):

A situação atual demonstra que o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação à todas as pessoas, como garante a constituição. Milhões de pessoas espalhadas por este imenso país, ainda não foram alcançadas por um dos direitos básicos de toda pessoa que é a educação (STRELHOW, 2010, p. 50).

Ressalta-se, ainda, que “Não podemos atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de

trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2002, p. 193).

Para Freire (2002), a educação necessitaria adequar-se, de modo a promover a construção e formação íntegra da sociedade, associada a uma prática libertadora, essencial para uma vida social democrática, contudo, com a Reforma do Ensino Médio, diminuiu-se e dificultou-se a capacidade da construção de uma cultura dos Direitos Humanos dos estudantes da EJA Ensino Médio.

4 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Nesse capítulo, apresentam-se os resultados da investigação, trazendo-se a caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, traçam-se considerações acerca da EJA/Ensino Médio e as fontes documentais investigadas que serviram para a construção do perfil das escolas.

Na análise do Novo Ensino Médio para a EJA e na perspectiva da EDH, destaca-se a percepção dos sujeitos da pesquisa: gestor/a escolar, professores/as e alunos/as, os quais evidenciaram os reflexos da Reforma do Ensino Médio nas unidades escolares a que se teve acesso como indicativos dos limites e dificuldades para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos no contexto do processo de implementação da nova Reforma do Ensino Médio.

4.1 ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ENSINO MÉDIO

Na Paraíba, a EJA, como política pública, oferece o Ensino Fundamental e Médio, ação educacional que requer subsídio do governo federal, estadual e municipal, de acordo com a política de colaboração entre os entes federativos prevista na legislação. Nesse sentido, destaca-se a importância desse processo de compartilhamento das responsabilidades como um modelo igualitário distributivo que possibilite estabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades relacionada ao direito à educação (MANFREDI, 1978).

Pensando na dimensão da qualidade da formação educativa dos sujeitos jovens e adultos, é necessário que o ensino no contexto da EJA tome como fio-condutor uma aprendizagem significativa, a qual se relacione à realidade local e concreta do aluno e, a partir disso, que a sua leitura da realidade possa levá-lo à emancipação, perspectiva que deve ser assegurada nos vários níveis dessa modalidade de ensino.

Historicamente, a EJA, em especial no que tange à alfabetização, esteve vinculada à dimensão da formação para o trabalho, no sentido da capacitação de mão de obra, tendo em vista o processo de desenvolvimentos do país. Portanto, a EJA tinha por primeiro objetivo não a alfabetização e letramento do ser/indivíduo, mas, antes, acreditavam nesse processo como um caminho para a sua inserção nas ocupações de caráter trabalhista e, por conseguinte, na sua

adequação à dinâmica social e do desenvolvimento econômico, além da inserção cidadã, a qual lhe conferia aptidão para participação no sufrágio universal.

Ao longo dos anos, a EJA tem passado por mudanças, avanços e retrocessos, os quais devem ser compreendidos no tempo e espaço, o que vai possibilitando novas identidades diante o atual modelo de consumo do sistema capitalista, tendo como destaque a qualificação profissional, sobretudo nos estratos sociais de áreas como a da indústria.

Nesse sentido, buscando acompanhar o processo de mudanças decorrentes das políticas educacionais orientadas pelo MEC, a Proposta Curricular Educacional do Estado da Paraíba de 2021 atesta a sua adequação às orientações do MEC, ao apresentar a seguinte afirmação:

Os avanços aconteceram com a aprovação de documentos como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e o Parecer nº 11/2000 que ajudaram a instituir a EJA como modalidade da Educação Básica, bem como instituiu o termo Educação de Jovens e Adultos para ações que eram conhecidas apenas como Ensino Supletivo.

As formas em que a Educação de Jovens e Adultos é ofertada atualmente na Paraíba são: presencial (sociedade, privados de liberdade e em medidas socioeducativas), semipresencial e exames supletivos. Considerando as experiências não-formais que estão contidas no currículo não formal, que são as vivências e práticas, de forma a permitir a interação e o diálogo entre os educandos (PARAÍBA, 2021c, p. 513-514).

Isso só foi possível porque, desde a criação da Carta Magna de 1988, está garantido o Ensino Fundamental, de forma obrigatória e gratuita, assegurando, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade certa (BRASIL, 1988), trazendo o dever do Estado para com a EJA.

Tal entendimento foi reforçado com a Lei nº 9394/1996 (LDB), promulgada na década de 90, quando a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica, usufruindo de uma especificidade própria. Todavia, foi com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que esse direito foi ampliado ao Ensino Médio – o que é considerado um grande avanço no campo das políticas educativas nessa modalidade de ensino (SILVA, 2019).

O processo de redemocratização do país possibilitou novos olhares a respeito da EJA. A CF/1988, em seu artigo 208, nos seus incisos, garantiu acesso ao ensino básico, definindo como função do Estado promover oportunidade a todos, como se observa a seguir:

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; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo período histórico, foi crucial o futuro dos Centros de Estudo Supletivos, visto que eles passaram por desestruturação, falta de apoio financeiro e técnico, pois se tornaram a marca da escola promovida pelos militares. O estudo de Di Pietro (2005) mostra como evolui rapidamente o processo de desativação dos Centros em todo território nacional.

Di Pietro (2005) reitera essa ideia quando aduz que uma análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos evidencia que a EJA vem adquirindo uma nova característica, uma nova roupagem, marcada pela qualificação profissional, em cursos de formação de curta duração e centralizados nos segmentos de maior interesse do capital.

Com a nova LDB, reafirma-se o direito de todos à educação, inclusive garantindo a oferta de educação escolar a jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, visando-se à permanência deles.

A Lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida a Lei nº 9.394/1996, extingue a divisão ensino regular e ensino supletivo. Este último passa a ser denominado EJA, tornando-se uma das modalidades da educação básica, conforme prescrito no artigo 37 nos seguintes termos: “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria” (BRASIL, 1996a).

No Estado da Paraíba, que no momento ainda possuía alguns Centros de Estudos Supletivos, ocorreram transformação desses locais em Centros de Educação de Jovens e Adultos, diante de um cenário de muitas incertezas e claro processo de desestruturação da rede de oferta a jovens e adultos, na década de 1990. Passados mais de dez anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o cenário político-econômico entrou em retração e fortes cortes e investimentos para a área de educação, a qual teve que se adaptar a essas mudanças. Em razão disso, na Paraíba, as Diretrizes Operacionais do Estado para a Educação de 2021 teve o seguinte fundamento:

Para colaborar com a boa estruturação das ações nas unidades de ensino, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba – SEECT/PB apresenta as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Unidades de Educação da Rede Pública Estadual, Ano 2021. Este documento visa a garantir a qualidade da organização do trabalho pedagógico e administrativo, nas unidades de ensino de nosso Estado, considerando as demandas atuais que têm permeado a educação brasileira (PARAÍBA, 2021a).

A partir dessa nova conjuntura, as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio – EJA na Paraíba se notabilizam, sendo respeitáveis escolas do sistema de educação do estado, com atendimento especial de pessoas jovens e adultas, tendo como objetivo garantir o que está previsto na LDB, no sentido de possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes da EJA na educação escolar, diferentemente do que se observa na proposta do Novo Ensino Médio, que se distancia da perspectiva de ser mais que a garantia de um simples direito.

Nota-se, assim, uma desconstrução do processo que visa garantir o acesso à educação para os alunos da EJA que estão privados de liberdade, encarando a oferta a esse público como uma chave para o século XXI, com o ideal de um mundo mais justo, consciente e desenvolvido.

4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA EM TEMPO PANDÊMICO E OS CAMINHOS DO TRABALHO: OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 ou, em língua inglesa, *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), com um aspecto clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. Esse vírus alcançou diversos espaços no mundo, provocando um quadro pandêmico de grande impacto na vida cotidiana de toda a população. São inúmeros os desafios a serem enfrentados nesse preocupante cenário, o qual exigiu reações imediatas das autoridades que, dentre diversas medidas, determinaram o fechamento das escolas (GUZZO, c2021).

Desde o ano 2019, portanto, a humanidade foi acometida por esse vírus que, rapidamente, espalhou-se pelo mundo, gerando uma pandemia. Chegou ao Brasil no ano de 2020 e obrigou a população a viver em isolamento social, impactando todas as formas de relações, inclusive as relações pedagógicas próprias das escolas.

O ano de 2020 e o de 2021 foram marcados pela suspensão das atividades nas unidades escolares do Estado da Paraíba, em toda rede de ensino, devido à pandemia do COVID-19. Assim sendo, passou-se por um período de reorganização das atividades, em particular de pesquisa, das formas de contato, buscando-se sempre o fortalecimento dos vínculos afetivos

com os sujeitos da pesquisa, o que levou às seguintes indagações: E agora? Como será o decorrer do ano de 2021? Só se voltará às atividades quando todos forem vacinados? Continuarão todos de forma remota? Outros questionamentos surgiram, ainda, diante das incertezas que essa pandemia passou a provocar, fator que dificultou o cenário da presente pesquisa.

Ao ser surpreendida com a pandemia, foi preciso que a pesquisadora reformulasse o seu trabalho, estruturasse e cuidasse da sua saúde física e mental. Foi necessário conhecer, restabelecer e praticar um novo comportamento nunca visto antes, o qual levou ao isolamento social, respeitando os protocolos sanitários do Estado e Município.

Diante desse cenário, para alcance dos objetivos delineados no trabalho, a pesquisa passou por alguns desafios, porém foi possível a sua finalização. A pesquisa foi realizada, em parte de forma presencial, obedecendo todos os protocolos de segurança, levando em consideração as orientações relacionadas ao distanciamento social e cooperando com a Organização Mundial da Saúde (OMS), e de forma remota.

Em João Pessoa - PB, como em outras partes do país, vivenciaram-se medidas ostensivas contra o vírus, como o *lockdown*, e medidas de flexibilização do isolamento social, ambas demandando atividades remotas ou a distância para o campo da educação escolar. Nesse contexto, a necessidade de convivência com o chamado “novo normal” implicou mudanças de condutas coletivas, de cultura, rotinas e hábitos pessoais.

Ao mesmo tempo, é preciso planejar o momento de possível retorno das atividades presenciais, o que implicou em um conjunto de medidas e protocolos de biossegurança que sugerem para profissionais da educação um reaprender da convivência escolar, um repensar o tempo e o espaço do currículo, ressignificar as demandas contínuas de cuidado com a saúde e a vida de todos.

São muitas as inquietações e incertezas desencadeadas a partir desse cenário. Apesar disso, sabe-se que o trabalho que tem sido desenvolvido tem seguido na direção da construção de conhecimentos com e para a EJA.

Como afirmaram Barbosa e Horn (2008, p. 24), “conhecer é estabelecer um diálogo com a incerteza”. Tendo sido provocado por esse diálogo, mapearam-se as bases que forneceram suporte para este trabalho, mesmo diante desse cenário tão volúvel que uma pandemia proporciona, seja em atividades não presenciais ou presenciais, que banalizaram o fazer pedagógico junto aos sujeitos da pesquisa.

A fase inicial dos estudos ocorreu antes da pandemia, no mês de fevereiro de 2020, com a visita à Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB), situada no Centro Administrativo do Estado da Paraíba, no bairro de Jaguaribe. Conversou-se com os coordenadores da EJA e houve a oportunidade de analisar a lista de escolas EJA/Ensino Médio e, depois de muita pesquisa e diálogos com os coordenadores responsáveis pela EJA do Estado da Paraíba, estes indicaram as 2 (duas) escolas para a pesquisa de campo, situadas em João Pessoa, como revelado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Escolas da pesquisa de campo

ESCOLA 1	ESCOLA 2
Escola Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Lafayette Bezerra	Escola Estadual de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos Desembargador Braz Baracuhy

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Em seguida, por ligação telefônica, realizou-se o primeiro contato com os gestores A e B das instituições, em agosto de 2020, para uma apresentação inicial, como mestranda do PPGDH, e do projeto de pesquisa. Posteriormente, com a aprovação do comitê de ética, confirmou-se a realização da pesquisa e marcou-se o encontro com os gestores das instituições educacionais para a assinatura dos documentos necessários, para que fosse possível investigar e compreender como seria o ano letivo de 2021 e para estruturar as visitas e a aplicação dos formulários no decorrer do ano.

A partir de contato direto com a SEECT-PB e com os gestores das instituições escolares da pesquisa, decidiu-se fazer os encontros presenciais apenas quando necessário, para a assinatura de documentos, a coleta de dados institucionais e a observação para a caracterização da escola, assim como para a participação em planejamentos pedagógicos, evitando-se, no entanto, aglomerações.

O cotidiano pedagógico das escolas, neste momento de pandemia, gerado pela COVID-19, estava acontecendo, excepcionalmente, de forma remota. Dessa maneira, observou-se esse contexto com um olhar atento e uma escuta sensível.

A Escola Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Lafayette Bezerra foi indicada por desenvolver suas atividades na educação básica de forma exclusiva da EJA e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos Desembargador Braz Baracuhy, por ser referência de estudos e pesquisas em João Pessoa na modalidade EJA Médio.

Definidas as escolas como campo para a investigação empírica, passou-se a caracterizar os sujeitos a serem investigados, os quais foram selecionados de acordo com orientações e indicações dos gestores, por serem aqueles que apresentavam uma facilidade com o uso da tecnologia, e levando-se em consideração o tempo pandêmico que se tem vivenciado, aspecto importante para a concretização da pesquisa. A amostra foi composta por 14 (dez) sujeitos, conforme se observa na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Sujeitos da Pesquisa de Campo

SUJEITOS	QUANTIDADE
GESTORES ESCOLARES	2
PROFESSORES	4
ALUNOS	8

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Situando-se brevemente o perfil dos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito aos gestores escolares, contou-se com a participação de um gestor do sexo masculino (Gestor A) e de um gestor escolar do sexo feminino (Gestor B). Ambos possuem comorbidades, fato este que acabou dificultando os encontros presenciais para a realização de alguns pontos essenciais da presente pesquisa.

A respeito dos professores, dois profissionais do sexo masculino e dois do sexo feminino participaram desta etapa da pesquisa. A maior dificuldade encontrada neste quadro residiu na questão da falta de mais profissionais docentes para participação na pesquisa.

Sobre os estudantes, participaram da pesquisa cinco alunas e três alunos. A maior dificuldade neste caso foi a questão do uso da tecnologia, pois a grande maioria dos discentes não tinham a habilidade no manuseio das ferramentas básicas para realização desta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa tiveram seus nomes preservados, por questões de sigilo de informações pessoais ou, em outros termos, de preservação das faces, sendo denominados no presente estudo a partir das palavras: “Gestor A e B”, “Professor A, B, C e D” e “Alunos A, B, C, D, E, F, G e H”, seguida da informação do ano da realização da pesquisa, e todas as entrevistas foram antecedidas da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver APÊNDICE A).

Dessa forma, realizou-se este trabalho com a participação de diferentes seguimentos das escolas (mais diretamente os gestores, professores e alunos por meio das entrevistas e, eventualmente, funcionários que exerciam outras funções nas escolas), buscando atender as suas peculiaridades, construindo novos conhecimentos, estabelecendo ações que representaram

os anseios do gestor/a, professores e alunos no que se refere a uma educação voltada para a formação integral dos alunos da EJA, tendo-os como seres participantes e pensantes que vão continuar a construir o seu conhecimento e sua história por meio das relações que estabelecem consigo e com o meio em que estão inseridos, levando-os a se tornarem cidadãos críticos com valores e sentimentos capazes de transformar a realidade que se lhes apresenta.

Posteriormente, foram feitas 3 (três) visitas presenciais em cada escola. Na EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy, as visitas foram feitas no período da manhã nos dias: 9 (nove) de setembro de 2020, 10 (dez) de fevereiro e 3 (três) de março do ano de 2021.

Na Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra, as visitas foram realizadas no horário da tarde, pois foi o horário indicado pelo gestor da instituição, nos dias: 15 (quinze) de setembro de 2020, 11 (onze) de fevereiro e 8 (oito) de abril de 2021, para coleta de informações e imagens sobre a escola, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Visitas Presenciais à EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy

ESCOLA	ANO	MÊS	DIA
Escola Estadual de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos Desembargador Braz Baracuhy	2020	SETEMBRO	09
	2021	FEVEREIRO	10
		MARÇO	03

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Quadro 3 – Visitas Presenciais à Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra

ESCOLA	ANO	MÊS	DIA
Escola Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Lafayette Bezerra	2020	SETEMBRO	15
	2021	FEVEREIRO	11
		ABRIL	08

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Assim, o estudo foi conduzido no período compreendido de um ano, entre agosto de 2020 e agosto de 2021, com a aplicação de questionário semiestruturado por meio da plataforma Google Forms, com gestor/a, professores e alunos da EJA de Ensino Médio na modalidade presencial e semipresencial. Aplicaram-se questionários com perguntas abertas, enviados por e-mail e por WhatsApp com a ajuda dos secretários e gestor/a das instituições, nos quais foram abordadas questões relativas ao Novo Ensino Médio, à EJA e aos DH.

O retorno das respostas dos formulários ocorreu de forma gradativa, sendo necessária a ajuda do gestor/a para solicitar a participação dos alunos selecionados, pois, apesar de indicados por terem um bom engajamento com o uso de tecnologia, ainda assim não estavam conseguindo finalizar os questionários.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Neste tópico, apresenta-se, em um primeiro momento, a caracterização das unidades escolares a que se teve acesso para realização desta pesquisa para, em um segundo momento, apresentaram-se dados referentes às atividades da EJA realizadas nessas unidades no contexto de pandemia, atrelando-as à reflexão sobre a EDH.

4.3.1 Caracterização das Unidades Escolares

Neste tópico, apresentam-se as características e a infraestrutura das duas escolas estaduais que foram campo da pesquisa empírica: a Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra e a EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy.

A Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra é localizada na Rua Felinto de Arruda Escolástico, no bairro do Cristo Redentor, João Pessoa – PB. Notabiliza-se por ser específica para a modalidade EJA, fato que justifica a procura significativa de Jovens e Adultos oriundos de outros bairros e até de outras cidades do estado.

A referida escola foi criada pelo Decreto nº 9.883, de 10 de junho de 1983⁹ e inaugurada em 11 de setembro de 1983, ainda na perspectiva de Centro de Estudos Supletivos, cujo respaldo era a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Nesse contexto, a sua função máxima era suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não seguiram ou concluíram a educação básica em idade própria.

Após mais de uma década de atuação, a instituição, devido à sua especificidade, tornou-se amplamente conhecida pelo nome Supletivo.

⁹ Este Decreto, assim como a Lei nº 5.692/1971, a Lei Estadual nº 8.096/06, o Decreto nº 6.821/1976 e o Decreto nº 40.052/2020, mencionados nesta seção, foram obtidos a partir das entrevistas aos diretores das escolas nas quais se realizou a pesquisa de campo.

Um segundo momento que marca a trajetória da presente escola é a sua transformação em escola de Educação de Jovens e Adultos, a partir da promulgação da Lei Estadual nº 8.096/06, quando então se interrompeu a caracterização da modalidade EJA como ensino supletivo.

Essa atitude no âmbito estadual é uma resultante das ações do Executivo, por meio das gestões dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff (2003-2016), quando, de forma gradativa, houve um aumento dos encontros nacionais de discussão e aprimoramento da educação pública no país.

Além disso, nesse período histórico, o debate sobre a noção de EJA como direito humano ampliou a noção acerca de direitos e princípios desta contidos na Constituição Federal, razão pela qual o ensino da EJA ultrapassou os limites de um mero saber ofertado para estudantes que postulavam realizar os exames de supletivo (SANTOS, 2007).

A escola em análise (Ver figuras 1 a 5) tem como princípios básicos atender a comunidade escolar, como preconiza a CF/1988, que estabelece a educação como direito de todo cidadão brasileiro, assim como o dever do Estado de ofertá-la indistintamente a todos. Ressalta-se que, buscando assegurar esse direito universal, a escola também atende alunos privados de liberdade.

Figura 1 – Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra



Fonte: Pesquisa Google Maps (2021)

Figura 2 – Entrada da Escola

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Figura 3 – Pátio da Escola

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Figura 4 – Sala de aula

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Figura 5 – Biblioteca e sala de leitura

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021)

Como é possível observar, na figura 1 demonstra-se um amplo espaço interno e externo; este, inclusive, poderia ser aprimorado para vagas de estacionamento e/ou para o desenvolvimento de algum jardim no entorno da unidade escolar.

Na figura 2, observam-se algumas vagas de estacionamento para carros e motos. Além disso, também é possível analisar que a escola possui corredores e áreas de acesso com amplos espaços correções e adaptados para alunos com deficiência física.

Na figura 3, por sua vez, observa-se que os corredores para as salas de aula possuem boa estrutura, sinalização, assim como o pátio escolar. Na figura 4, também fica evidente o espaço interno das salas de aula. Neste caso, em virtude do ensino híbrido, nota-se um menor número de carteiras em virtude da necessidade de cumprimento das normativas sanitárias, como forma de evitar o contágio da COVID-19.

Finalmente, na figura 5, observam-se a biblioteca escolar e o espaço classificado como sala de leitura. Estes, que ocupam o mesmo lugar na escola, foram delimitados após a reforma nesta unidade escolar com finalidade de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em suma, a escola apresenta uma boa estrutura e organização dos espaços, conforme se pode ver, de maneira mais detalhada, na tabela 2 a seguir. No momento, a escola não possui os laboratórios de informática, ciências, assim como a quadra de esportes, pois foram desativados temporariamente por conta das normativas regulamentares para o ensino híbrido.

Por fim, a escola possui e disponibiliza equipamentos tecnológicos que, por outro lado, facilitam as aulas, como aparelho de DVD, impressora, computador, internet, televisão e retroprojektor.

Tabela 2 – Infraestrutura da Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra

Sala de direção	1
Salas de Aula	8
Sala dos Professores	1
Laboratório	1
Sanitários	3
Secretaria	1
Cozinha	1
Depósito	1
Pátio	1
Auditório	1

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Cumprindo requisitos contidos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos instituídas pelo Parecer nº 11, de 2000, a Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra oferta cursos que levam em consideração as especificidades dos educandos com metodologias adequadas, possibilitando dentro do sistema de educação ofertada pelo Governo do Estado da Paraíba oportunidades educativas gratuitas, contemplando o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, a partir de 2020, cursos do programa Paraíba TEC¹⁰. A seguir, na tabela 3, apresenta-se o número de alunos matriculados nessa escola.

¹⁰ “O programa Paraibatec foi instituído através da Lei Estadual nº 10.700, de 31 de maio de 2016 e tem a finalidade de formar jovens, adultos e profissionais em cursos de educação profissional e tecnológica na rede de ensino do Governo do Estado da Paraíba, contribuindo e propiciando a interação entre as escolas da rede estadual de educação básica com a comunidade e os arranjos produtivos locais, por meio de ações articuladas de educação profissional e tecnológica, incentivando o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionando a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino” (PARAÍBA, 2021b).

Tabela 3 – Número de Matrículas da Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra

Creche	0
Pré-escola	0
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	0
Anos finais (6º ao 9º ano)	0
EJA	650

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Foi possível observar que na Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra, o público é composto apenas por alunos da EJA e, em sua maioria, do próprio bairro, além de atender as comunidades próximas. A realização do ensino, durante a pandemia, ocorreu de forma presencial e semipresencial. Conforme se observa nas Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba,

O ensino semipresencial da EJA é uma metodologia que tem como finalidade atender jovens e adultos que não dispõem de tempo para frequentar a escola em tempo e calendário comuns à presencial. Tal atendimento oferta a jovens e adultos, oportunidade de ingressarem e darem continuidade a seus estudos a partir do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio (PARAÍBA, 2021a).

No ano de 2021, foram realizadas mudanças na condução das aulas presenciais. O ensino semipresencial foi oferecido para os níveis fundamental e médio. Por sua vez, o ensino presencial foi ofertado para a modalidade do nível médio (e que contempla os estudantes da EJA, no período noturno).

A segunda escola investigada, denominada EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy, é referência no ensino da EJA na modalidade ensino médio em João Pessoa. Ela está localizada na Rua Escritor Gilberto Amado, no bairro do Castelo Branco II, João Pessoa- PB. Sua fundação ocorreu no ano de 1976 por meio do Decreto de criação nº 6.821, de 24 de fevereiro de 1976.

A escola é padrão B1, funciona nos três turnos. No início de seu funcionamento, contemplava atividades educacionais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, atualmente, atende também o Ensino Médio na modalidade EJA.

Em 2020, o Ensino Médio funcionou nos ciclos V e VI da EJA, por orientação do Governo do Estado da Paraíba, por meio do Decreto de criação nº 40.052/2020, o qual regulamentou o Ensino Remoto Emergencial no Estado.

Hoje, a escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, com aproximadamente 315 alunos, distribuídos da seguinte forma: o Ensino Fundamental dos anos finais e a Educação de Jovens e Adultos dos ciclos I ao VI. A seguir, na tabela 4, apresenta-se o número de alunos matriculados nessa escola.

Tabela 4 – Número de matrículas da EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy

Anos iniciais (1º ao 5º ano)	250
EJA Ensino Médio	65

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Pode-se observar na EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy a quantidade de alunos que formam as turmas da EJA, tanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando do Ensino Médio. Ressalta-se que grande parte desses alunos (80%) são responsáveis das crianças que estudam na escola durante o dia no Ensino Fundamental regular.

O quadro funcional da escola é composto por: um corpo docente qualificado, funcionários e um secretário, ainda com um colegiado deliberativo (Conselho Escolar), sob gestão de uma gestora e uma adjunta.

Além disso, a quantidade pequena de alunos matriculados na EJA evidencia que a grande maioria dos alunos estava com medo da volta às aulas presenciais e do contágio da COVID-19. A seguir, pode-se visualizar as imagens coletadas da referida escola no decorrer de algumas visitas presenciais.

Figura 6 – EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy



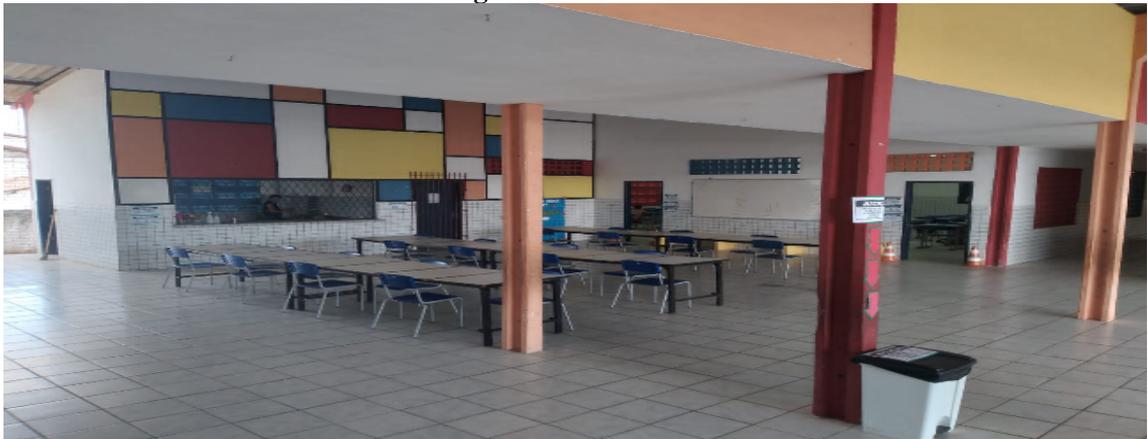
Fonte: Pesquisa Google Maps (2021).

Figura 7 – Entrada da Escola



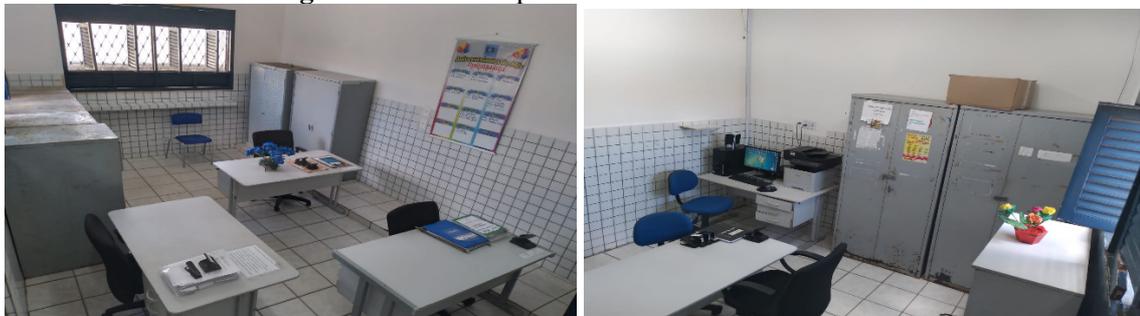
Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Figura 8 – Refeitório



Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Figura 9 – Sala dos professores e secretaria escolar



Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Figura 10 – Biblioteca e sala de leitura

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa (2021).

Na figura 6, observa-se a fachada da unidade escolar. Destaca-se que esta possui um considerável espaço interno e externo. Entretanto, não se identificou, na parte externa desta escola, uma sinalização e trajeto adequados para alunos com deficiência.

Na figura 7, observa-se a entrada da escola. Apesar do espaço aberto e grande, também não se identificaram caminhos e sinalizações para alunos e/ou visitantes com deficiência.

Na figura 8, observa-se um amplo espaço para o refeitório. A área espaçada possui um ótimo acesso para ventilação interna, além de condicionar a circulação de pessoas e possibilitar as refeições para os discentes durante o regime de ensino híbrido.

Na figura 9, observam-se a sala dos professores e a secretaria escolar, as quais possuem espaços consideravelmente razoáveis. Na primeira, observa-se uma quantidade considerável de armários, os quais diminuem o tamanho da utilização do espaço físico desse local. Na segunda, coloca-se em destaque a presença de um computador para uso de todos os profissionais da gestão escolar e docentes da instituição, seja para fins administrativos ou pedagógicos.

Finalmente, na figura 10, destacam-se as salas de leitura e biblioteca. Diferentemente de algumas unidades escolares do Estado, esses ambientes ficam separados fisicamente nesta unidade escolar. Além disso, também é possível observar um espaço considerável para circulação de pessoas em ambos os ambientes, além de possuírem áreas de ventilação adequadas para essas pessoas.

Por fim, sistematizamos as informações recebidas da infraestrutura da referida escola, as quais podem ser observadas em seus detalhes na tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Infraestrutura da EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy

Sala de direção	1
Salas de Aula	9
Secretaria	1
Sala dos Professores	1
Sala de Coordenação	1
Sala para arquivo Morto	1
Biblioteca	1
Sala de AEE	1
Sanitários	3
Refeitório	1
Cozinha	1
Depósito	1
Pátio	1
Horta	1

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Como se pode observar na referida tabela, a escola possui uma boa infraestrutura, com espaços amplos e capacidade para 9 (nove) salas de aulas, além de incluir espaços para os alunos da educação especial, contendo sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), acessibilidade e banheiros adaptados, além de valorizar a alimentação saudável e possuir sua própria horta que fornece alimentos para o consumo dos alunos.

No contexto da pesquisa, buscou-se valorizar a participação de todos os envolvidos no processo educacional, tendo como proposta articular intenções, prioridades e caminhos escolhidos para o desempenho de suas funções sociais, pois a realização de um trabalho coletivo com a participação de toda comunidade envolvida é de suma importância para o sucesso da pesquisa.

4.3.2 A Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) em um Contexto de Pandemia e a Educação em Direitos Humanos

Quando se trabalha com os sujeitos da EJA, é preciso conhecer os seus interesses e necessidades, ou seja, saber quem são, um pouco da sua história, as características, compreendendo-se quais são as reais possibilidades, a preservação dos seus direitos, considerando-se que se trata da fase final do ensino básico, que vai colaborar com uma vida social mais ampla.

No processo de retomada das atividades presenciais, nas unidades de ensino, é fundamental o planejamento para o “novo normal”. Conforme as próprias orientações do governo do estado, é necessário garantir que estratégias apropriadas sejam definidas, a fim de que o espaço físico dessas instituições, os/as profissionais e os/as estudantes estejam protegidos/as e prontos/as para atuarem nessa nova dinâmica. Igualmente, é fundamental que os/as educandos/as e as suas famílias estejam informados sobre as estratégias para o retorno às aulas (PARAÍBA, 2021a).

Devido à pandemia da COVID-19, como forma de preservar o direito à vida e à saúde, alguns direitos fundamentais tiveram que se adaptarem em face desta nova realidade. Neste caso, a educação passou por mudanças profundas, sendo realizada emergencialmente de maneira remota por meio de plataformas virtuais de videoconferência, sendo as mais utilizadas o Google Meet e o Zoom.

Isso ocorreu em todas as etapas e modalidades de ensino, desde o Fundamental I até o Ensino Superior, em todo o ano de 2020, por meio de resolução do CNE e do MEC mediante a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Essa orientação fora seguida por todos os estados da do país e, neste caso, não foi diferente na Paraíba no referido ano.

No ano seguinte, o início das atividades nas escolas da rede estadual ocorreu no dia 1 de março, porém as aulas remotas iniciaram dia 8 de março, compondo um total de 202 dias letivos, 40 semanas, finalizando-se as atividades no dia 22 de janeiro de 2022, com um recesso escolar em junho, conforme se pode observar no quadro 2 a seguir.

Quadro 4 – Quadro de dias do ano letivo de 2021 - Escolas do Estado da Paraíba

BIMESTRE	INÍCIO	FINAL
1º BIMESTRE	8 de Março de 2021	18 de Maio de 2021
2º BIMESTRE	19 de Maio de 2021	9 de Agosto de 2021
3º BIMESTRE	10 de Agosto de 2021	21 de Outubro de 2021
4º BIMESTRE	22 de Outubro de 2021	11 de Janeiro de 2022

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

A cada começo de ano letivo, levando-se em consideração o período pandêmico, foi comum ao corpo docente e à equipe escolar a prática da realização de uma sondagem com os alunos, a fim de compreender as habilidades e as competências dos discentes, tentando analisar as habilidades desses estudantes, em particular, quando da realização do regime de ensino remoto proposto pelo Governo do Estado da Paraíba para o ano de 2021.

Nesse sentido, cada professor(a), em suas respectivas turmas e disciplinas, construiu e aplicou a sua avaliação, alinhando com a equipe e a Coordenação Pedagógica os seus resultados e as ações a serem tomadas com a finalidade de suprir fragilidades e encaminhar potencialidades.

Assim, conforme o documento de Orientações para o ano letivo do Ensino Remoto de 2021, essa avaliação deve:

1. Verificar o impacto, a eficácia das ações implementadas na aprendizagem do aluno;
2. Diagnosticar os conhecimentos que os alunos têm sobre os conteúdos trabalhados no ano anterior e com os quais vai interagir esse ano;
3. Influenciar a tomada de decisão sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem a ser concretizado e/ou continuado
Desse modo, a avaliação desempenha as seguintes funções:
4. Demonstrar até que ponto as intenções educativas e os objetivos dos professores foram alcançados;
5. Possibilitar o ajuste da ajuda pedagógica adequada às características e às necessidades dos alunos;
6. Por fim, esta avaliação complementar o trabalho escolar, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento imediato da prática do professor (PARAÍBA, 2021a).

À luz das referidas estratégias, pode-se notar que as escolas adotam uma rotina de atividades remota com planos pedagógicos de acesso adaptados à orientação desse documento, a fim de atenderem as necessidades dos estudantes com e sem acesso à internet, o fato é que ainda estão longe de suprir tais necessidades, devido às inúmeras dificuldades dos alunos em questão não só de acesso, mas também de recursos tecnológicos e habilidade para lidarem com certas nuances do universo virtual, o que, sem um acompanhamento presencial tende a apresentar-se como algo ainda mais desafiador nesse período pandêmico.

Além disso, a equipe gestora faz o acompanhamento e a orientação dos docentes para que essa avaliação diagnóstica forme a base do percurso formativo de cada estudante com as informações curriculares necessárias para o processo de ensino e aprendizagem e carga horária para fins de certificação.

A Organização Curricular, as Unidades Formativas, as Unidades de Ensino, os Plantões Pedagógicos, os Guias de Estudos, a Classificação, a Equivalência do Currículo e a Avaliação de Aprendizagem estão sendo seguidas. Essas informações estão disponíveis nas Diretrizes Operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba (2021) da SEECT-PB.

Dessa forma, apresentam-se os dados analisados e coletados a partir das informações prestadas pelo/a gestor/a de cada instituição e, no caso da EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy, também pela vice-gestora, assim como pelos/as professores/as e alunos/as, enfatizando as repostas obtidas de acordo com os grupos dos participantes da pesquisa de campo.

Os gestores que analisaram o projeto de pesquisa ficaram felizes com a temática, que ainda é pouco explorada no meio educacional; permitiram a realização da pesquisa, com devido acompanhamento, apoio e acesso aos documentos das escolas, o que ajudou no desenvolvimento da pesquisa.

A esse respeito, considera-se importante apontar a seguinte questão: a análise dos PPP das referidas escolas revelou uma lacuna considerável. Neles, não foi constatada uma articulação entre o Projeto Político Pedagógico e as diretrizes educacionais sobre os Direitos Humanos, assim como uma Educação em Direitos Humanos, o que irá evidenciar em nosso corpo de análise documental um hiato entre esses projetos e as principais diretrizes educacionais no campo dos Direitos Humanos.

À luz de Gadotti (2014), essa desarticulação entre a norma e a realidade da EJA com os Direitos Humanos no ambiente escolar ocorre porque aquela não é tratada como uma questão de prática de ação afirmativa, mas, antes, como algo pontual no processo de ensino-aprendizagem escolar. Para inversão desse quadro, concorda-se com esse autor, quando ele faz a seguinte afirmação sobre a EJA:

[...] uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA); uma política de Estado, e não apenas programas transitórios e conjunturais de governo. É inconcebível querer alcançar o desenvolvimento educacional dos países da OCDE sem enfrentar o desafio do analfabetismo brasileiro. Naqueles países, o analfabetismo adulto é residual (em torno de 1%). Aqui o analfabetismo é estrutural (em torno de 10%). No Brasil, neste momento, o que precisamos é de uma política afirmativa em defesa da EJA – como foi feito com a política de cotas nas universidades – envolvendo a sociedade num grande pacto pela alfabetização de adultos. Ela deve se constituir numa “ação afirmativa” (GADOTTI, 2014, p. 14).

A visão limitante relacionada à EJA, deixa de lado o reconhecimento da luta pela igualdade desses sujeitos de direito e elementos de construção da igualdade, elementos estes

que não são identificados nos PPP das escolas, que se caracterizam como projetos pedagógicos que, nesse caso, fragmentam os Direitos Humanos, não pensando essa educação em DH como uma forma de direcionamento para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

Existe assim uma diminuição da luta pela igualdade do reconhecimento das diferenças, sem explorar práticas que favoreçam a educação dos jovens e adultos na sua transversalidade e na mais diversificada construção de cultura quando não se contempla os DH.

Além disso, um dos dados desta análise chamou a atenção para a questão das matrículas. A Vice-Gestora ouvida relatou que a escola está muito preocupada em como enfrentar a situação da pandemia, de modo que muitos alunos não querem voltar às aulas presenciais, afirmando que todos só querem voltar quando estiverem vacinados. Foi em meio a esse contexto em que muitos se sentiram apreensivos, que se veicularam as seguintes palavras constantes do documento elaborado pelo Governo do Estado da Paraíba:

Um sentimento que lutamos para ver reacendido em nosso povo é a esperança. Ela tem sido a bússola das inúmeras ações empreendidas pelo Governo do Estado para que tenhamos ânimo, força e resiliência nos dias vindouros. Experimentamos novas possibilidades, nos reinventamos, criamos e estabelecemos múltiplas formas de engajamento e de proximidade com nossos/as estudantes e suas famílias. Percebemos que, efetivamente, juntos/as somos mais fortes e, assim, conseguimos lidar melhor com novos contextos e enfrentamentos (PARAÍBA, 2021a).

Com isso, pode-se observar em conversa com os Gestores A e B das escolas no decorrer do ano de 2021 que, em ambas, o número de alunos EJA presencial e semipresencial teve uma redução considerável, devido ao aumento dos números de casos da COVID-19.

Com efeito, a mesma Vice-Gestora, ao apontar a sua visão sobre a Reforma do Ensino médio, considerando que esta afetaria os alunos da EJA, evidencia grande preocupação devido a essa nova estruturação do Novo Ensino Médio, quando ela destaca que: “É muito difícil nesse momento que estamos vivendo, conseguir acompanhar de forma presencial essa reforma para os alunos da EJA. Muitos alunos não entendem e não sabem acompanhar a nossa normalidade, então vai ser difícil lidar com a pandemia” (VICE-GESTORA, 2021).

Posteriormente, essa mesma profissional escolar enfatizou a parte pedagógica do EM. Indagou-se sobre como a Reforma do Ensino Médio afetaria os alunos da EJA. Em resposta, aferiu-se em sua fala a seguinte constatação: “analisamos os documentos do decorrer do ano letivo, tive acesso e analisei que não estava incluída de forma efetiva a reforma do Ensino

Médio” (VICE-GESTORA, 2021). Essa mesma Reforma é assim compreendida nas Diretrizes Operacionais da Paraíba:

O Novo Ensino Médio consiste em uma nova perspectiva do currículo e da educação, previsto no Plano Nacional de Educação de 2014. A sua implementação foi regulamentada por meio da Lei 13.415/2017, que alterou a LDB, e estabeleceu as mudanças na estrutura do ensino. O alicerce do Novo Ensino Médio encontra-se em três pilares: desenvolvimento dos/as estudantes e do *(sic)* seus projetos de vida, por meio de uma escolha consciente e orientada de qual caminho pretendem trilhar; valorização da aprendizagem e ampliação da carga horária de estudos; e garantia de aprendizagens essenciais e comuns para as juventudes, com a definição dos elementos fundamentais do currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PARAÍBA, 2021a).

À luz do que foi exposto acima, nota-se a falta de reuniões e informações relacionadas ao Novo Ensino Médio: o ano remoto iniciou-se em março e até o momento não existiram reuniões que explicassem e englobassem essa nova modalidade de ensino, porém, quando se entrou em contato com a Secretaria de Educação e visitou-se o site do Governo da Paraíba, teve-se acesso a certo número de documentos e orientações relacionadas ao Novo Ensino Médio, a exemplo das referidas Diretrizes Operacionais. No trecho a seguir dessas Diretrizes, pode-se constatar um esclarecimento acerca da Reforma:

É mister destacar que, no dia 22 de janeiro de 2021, foi publicada a Resolução n.296/2020, do Conselho Estadual de Educação, que aprova a alteração na Matriz Curricular do Ensino Médio da Paraíba, para o sistema estadual de ensino, envolvendo as redes pública e privada paraibanas. A Matriz Curricular do Novo Ensino Médio da Paraíba foi construída a partir de um agir colaborativo de professoras e professores da rede estadual de ensino, ao longo de dois anos de trabalho meticuloso, pautado em um processo democrático que envolveu pesquisa, estudo, diálogos e consultas públicas (PARAÍBA, 2021a).

Assim, ao se analisar o site da Secretaria da Educação da Paraíba, encontraram-se documentos norteadores para a construção desta dissertação e que são orientadores para esse novo processo de ensino, como as Diretrizes Operacionais do ano de 2021, no qual ainda se pode constatar a seguinte orientação:

O ano de 2021 será orientado para a realização de fóruns e seminários formativos com docentes, gestores/as e equipe pedagógica sobre a BNCC, o novo ensino médio e a matriz curricular do Estado da Paraíba. Em 2022, teremos o início da implementação do novo ensino médio e sua respectiva

matriz curricular nas escolas do Estado. As Escolas Piloto ProNEM podem ser encontradas no link a seguir: <http://bit.ly/2MfsCEu> (PARAÍBA, 2021a).

Continuando-se a sondagem com a Vice-Gestora, houve a oportunidade de conhecer o PPP da escola. Com relação a esse documento, a Vice-Gestora afirmou que ele é construído coletivamente, formulado a cada dois anos, mas, caso precise, é atualizado a cada um ano, inclusive o de 2020, que foi reformulado em outubro de 2019, em cuja parte relacionada ao estudo remoto, devido à pandemia, foram acrescentadas as aulas, as atividades e os projetos remotos. Ainda sobre esse documento, cabe apresentar a seguinte consideração apresentada por Veiga (2004, p. 38 apud VEIGA, 2009, p. 164):

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Nesse sentido, o educar ocorre por meio de ações pedagógicas e socioeducativas conscientes e planejadas, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento dos/as alunos/as com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade na qual estão inseridos/as.

Desta forma, as instituições devem estar em constante observação e vigilância para que não transformem as ações em rotinas mecanizadas, principalmente nesse período de pandemia, momento em que é preciso trabalhar com empatia e realidade. Deve-se conhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser ocorrem em momentos e de maneiras segmentadas.

Além disso, o contato com o Gestor B de uma das instituições da pesquisa de campo, após o seu período de quarentena da COVID-19, foi de fundamental importância, pois alguns alunos/as e professores/as estavam resistindo ao envio do formulário e estavam apresentando muita dificuldade para realizá-los.

Por sua vez, ao ser questionada sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio para os estudantes de Ensino Médio, a gestora escolar expressou uma opinião ambígua:

[...] é uma temática muito importante, a reforma vai ser flexível, como uma proposta de aumentar a autonomia dos alunos, acho que quem está direcionando o processo da reforma, precisa ter o entendimento de não deixar

que os alunos decidam por eles, o que quer e o que não quer, vai ser muito importante a forma que ela será apresentada ao estudante (GESTOR B, 2021).

Em outro momento, mostrou-se insatisfeita e preocupada com relação ao Novo Ensino Médio, porém feliz com a realização da pesquisa, que valoriza a EJA.

A sondagem com a gestão da instituição evidenciou a sua inquietação com a prática do Ensino Remoto emergencial. Sobre este, ela afirma que: “é um momento muito difícil, a Secretaria de Educação enviou o link com todas as pré-matrículas online, e estão quantificando a quantidade de alunos matriculados com base nas matrículas online” (GESTOR B, 2021). À luz da fala da gestora, observa-se que a Reforma do Ensino Médio possui suas próprias contradições, quando confrontada com uma questão nova e sem precedentes, como foi a pandemia e a questão do ensino.

Em 2019 começamos com o trabalho da apresentação da BNCC, as discussões, em planejamento e reuniões, em março chegaram a pandemia e ficamos no processo remoto, planejamento remoto, então a discussão sobre a BNCC eram feitas nessas reuniões e planejamento. [...] permanecemos na mesma perspectiva do ensino médio, devido a pandemia, pois quando estávamos preparando, veio a pandemia, [...] tudo o que fazemos e temos os documentos norteadores, os decretos, a BNCC, porém não implantamos a reforma” (GESTOR B, 2021).

A análise do relato acima revela os limites e contradições da Reforma, visto que não considerou um plano emergencial para a sua continuidade e desenvolvimento em situações de exceção pandêmico-sanitárias. Em virtude disso, um olhar preocupado da gestão continua perdurando durante todo esse período de concretização das matrículas, pois eles têm certeza que muitos alunos não irão realizar a matrícula devido ao medo da volta às aulas presenciais. Por outro lado, os dados da Secretaria de Educação do Estado são bastante animadores quanto ao ensino remoto:

A Paraíba ganhou destaque por ter uma maior cobertura e menor demora na implementação da modalidade de ensino remoto para os alunos das Escolas Estaduais, o que deu ao Estado, em nível nacional, a melhor avaliação com nota de eficiência 6,0, seguido do Distrito Federal (5,88) e Minas Gerais (5,83). A nota da Paraíba foi mais do que o dobro da média nacional, que obteve 2,38 (REDAÇÃO PARAÍBA JÁ, 2020).

Quando questionados sobre como seria a aplicação da pesquisa, o Gestor A relatou que o ano de 2020 havia sido um ano de muitos desafios e treinamento para a nova realidade que

viria a ser o ano de 2021, pois seria um ano “completamente remoto” (GESTOR A, 2021), pelo que estavam observando com a constância dos números e casos de COVID-19.

Analisando-se a fala do referido gestor, este afirma que houve um pouco de dificuldade no decorrer do ano de 2020, em virtude da falta de uso de tecnologia dos alunos, porém considerou que a pesquisa em forma de questionário seria mais prática para esse período de pandemia, pois, mesmo com algumas dificuldades, os/as alunos/as e professores/as possuíam grupos de WhatsApp para acompanharem as atividades propostas.

Em 2020, o ensino remoto foi uma forma de adaptação e, em 2021, esperou-se que este visse a ser um ensino mais flexível, afirmando que haveria o planejamento pedagógico, sobre o qual se veiculam a seguintes palavras no documento das Diretrizes Operacionais:

A unidade de ensino é um espaço de socialização dos diversos saberes, logo, as ações planejadas pelo corpo docente são determinantes para a construção de aprendizagens significativas que possibilitem aos estudantes, percepções mais críticas da vida cotidiana. Aprecia-se a importância de todas as vias de conhecimento, a implantação de novas formas de ensinar e aprender, que devem ser estendidas a todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Sendo o planejamento um instrumento norteador, toda a equipe escolar deverá participar, obrigatoriamente, de sua construção, em conformidade com as orientações da SEECT (PARAÍBA, 2021a).

Diante da impossibilidade de as aulas presenciais ocorrerem, o Governo do Estado da Paraíba assim sistematizou sua logística para a operacionalização das ferramentas de ensino para o trabalho remoto.

Quadro 5 – Ferramentas Utilizadas para o Ensino Remoto - 2021

FERRAMENTAS UTILIZADAS	FUNÇÃO
Plataforma on-line ‘Paraíba Educa’ (https://paraiba.pb.gov.br/paraibaeduca). O recurso reúne todas as informações sobre Regime Especial de Ensino, assim como os recursos educacionais, documentos legais e pedagógicos norteadores, além de promover o contato direto entre estudantes, professores, gestores e a SEECT.	O recurso reúne todas as informações sobre Regime Especial de Ensino, assim como os recursos educacionais, documentos legais e pedagógicos norteadores, além de promover o contato direto entre estudantes, professores, gestores e a SEECT.
Plataforma Google Classroom	Para organização das escolas e das salas de aula; o aplicativo Paraíba Educa, que foi disponibilizado de maneira gratuita e sem uso de dados móveis dos smartphones, além da produção de videoaulas e do uso das mídias sociais.

Entrega de materiais impressos na casa de cada aluno	Os estudantes que não têm acesso à internet também foram atendidos pela SEECT por meio da entrega de materiais impressos na casa de cada aluno, promovendo a inclusão de todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino.
TV Paraíba Educa	Outra ação pioneira, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, foi a TV Paraíba Educa. Em parceria com a Assembleia Legislativa da Paraíba, a TV leva aos estudantes programação educativa por meio dos canais da Rede Legislativa, cujo sinal abrange a maior parte do Estado da Paraíba. A programação da TV Paraíba Educa é exibida diariamente das 8h às 20h30, com programas inéditos e reprises, como forma de garantir o acesso dos conteúdos ao maior número de estudantes. As videoaulas englobam todas as etapas da Educação Básica, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, sendo consideradas também as especificidades de todos os ciclos da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Redação Paraíba Já, 2021.

Essas ferramentas de ensino para o trabalho remoto ajudaram os/as discentes e os/as docentes no decorrer do ano e, para além dos profissionais da gestão escolar, a equipe de coordenação pedagógica demonstrou muita felicidade ao falar sobre o Novo Ensino Médio, situando que, apesar de todas as orientações estarem, em sua maior parte, no plano teórico-conceitual, há uma tentativa de trabalho prático com as propostas presentes no documento da Reforma para o público discente.

As ações voltadas para o incentivo ao avanço tecnológico, assim como o início da atividade geral de formação, inclusive de formações continuadas, tendo em vista ampliar conhecimento e desenvolver atitudes e aptidões, tanto de professores quanto de alunos, levam à análise de alternativas às soluções ortodoxas. Isso, porque, apesar de certo avanço, nota-se, com o governo Bolsonaro, que a mobilidade dos capitais tecnológicos e econômicos não cumpre o seu papel na formulação das diretrizes de desenvolvimento para o futuro dos/as estudantes.

Assim, o entendimento quanto às metas propostas é o de que estas não demonstram convincentemente o alcance de uma realidade que reflita a mudança do sistema de participação

geral. No entanto, não se pode esquecer de que a estrutura atual da organização exige a precisão e a definição do levantamento das variáveis envolvidas.

Quando se indagou a equipe docente sobre essas reformas e a sua articulação com o ensino da EJA, nenhum professor afirmou que estava na pauta do seu trabalho com os alunos, apesar do interesse em participar e enviar os questionários da pesquisa de campo para os alunos.

Dessa forma, à luz do Novo Ensino Médio (e das suas implicações para a Educação), nota-se que é de extrema importância que as escolas, por meio da ampla participação de todos os segmentos, busquem atender as suas peculiaridades, defender os direitos desses estudantes, sobretudo os que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, de modo que os levem a continuarem os seus estudos, a não desistirem em meio à pandemia, mesmo sendo um momento difícil. Ao construírem planejamentos e projetos, estabelecem ações que representam os anseios do grupo no que se refere a uma educação voltada para a formação integral dos alunos, tendo-os, conforme já mencionado, como seres pensantes que constroem a sua cultura, o seu conhecimento e a sua história por meio das relações que estabelecem consigo e com o meio em que estão inseridos, levando-os a se tornarem indivíduos críticos com valores e sentimentos capazes de transformar a realidade.

Nesse sentido, para a realização do trabalho docente a partir da Reforma do Ensino Médio na Paraíba, a modalidade da EJA nas escolas públicas do Estado é organizada em forma de ciclos, incluindo jovens e adultos com idade mínima de 15 anos (Ensino Fundamental Anos Iniciais), 16 anos (Ensino Fundamental Anos Finais) e 18 anos (Ensino Médio), que vai do ciclo I ao VI, e cada ciclo tem a duração de um ano letivo completo, os quais encontram-se demonstrados na figura 5 a seguir.

Figura 11 – Ciclos da EJA

Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
Idade Mínima: 15 anos		Idade Mínima: 16 anos		Idade Mínima: 18 anos	
Ciclo I	1º ano	Ciclo III	6º ano	Ciclo V	1ª série
	2º ano		7º ano		2ª série
	3º ano		Ciclo IV	8º ano	Ciclo VI
4º ano	9º ano				
5º ano					

Fonte: PARAÍBA (2021a, p. 39).

De acordo com o quadro 6, a seguir, pode-se observar as turmas que compuseram a EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy no ano de 2021.

Quadro 6 – Turmas da EJA do Ensino Médio na EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy

CICLO	ANO	TURMA
Ciclo 5	1º e 2º e ano Médio	A
Ciclo 6	3º ano Médio	A e B

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

Conforme se observa no quadro 6, a EEEF e de EJA Des. Braz Baracuhy teve 2 salas para EJA Médio, sendo elas divididas em ciclos: o ciclo 5, referente ao primeiro e segundo anos, e o ciclo 6, que é dividido em turmas A e B, referentes ao terceiro ano do ensino médio. O quadro 7, a seguir, por sua vez, está relacionado à Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra.

Quadro 7 – Turmas da EJA do Ensino Médio na Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra

CICLO	ANO	TURMA
Ciclo 5	1º e 2º e ano Médio	A
Ciclo 6	3º ano Médio	A

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas durante a pesquisa.

A Escola Estadual de EJA Prof. Geraldo Lafayette Bezerra teve 2 salas para EJA Ensino Médio, sendo elas divididas em ciclos: o ciclo 5, composto por 6 alunos e referente ao primeiro e segundo anos, e o ciclo 6, composto por 45 alunos e referente ao terceiro ano do ensino médio.

No entanto, apesar de toda sistemática para operacionização da EJA nas escolas públicas do estado, traz-se à tona o relato do Gestor A de uma das escolas participantes nesse processo de pesquisa, a qual, afirma que: “não conseguimos abordar muita coisa sobre a Reforma, devido a pandemia, pois é diferenciado o Ensino Regular com o EJA, os professores ficam um pouco perdidos” (GESTOR A, 2021). Assim, é nítida uma grande dificuldade de sair da teoria e ir para a prática do Novo Ensino Médio. O Gestor afirma que deveria ter abordado a temática do novo Ensino Médio, porém não demonstra profundidade sobre a temática.

O Gestor A usa em sua nomenclatura “o” para se direcionar à EJA, fato que exprime a falta de entendimento relacionado ao ensino da EJA. Os/As alunos/as e os/as professores/as, por sua vez, não estão muito cientes com relação à reforma, nem do seu papel para os jovens e adultos. Neste caso, as diretrizes do Governo do Estado trazem a seguinte consideração:

A oferta do Ensino deve ser desenvolvida considerando a formação integral do/a estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, respeitando e reconhecendo sua trajetória de vida (PARAÍBA, 2021a).

Dessa forma, a função das escolas sempre será de promover a integração entre a construção de um ser social e cultural, no que tange aos seus direitos, oportunizando uma educação de qualidade direcionada e respeitando o momento histórico, a diversidade cultural entre outros fatores relacionados à formação dos/as alunos/as da EJA.

Assim sendo, a escola deve ser sempre um local democrático, onde todos possam participar e contribuir com o objetivo principal da formação integral desses/as alunos/as, que antes não tinham a oportunidade de estudar, e agora se nota a falta de informação e medo frente a uma nova proposta de ensino, sendo assim imprescindível despertar no dia a dia a busca efetiva para uma educação transformadora e de qualidade por meio de uma gestão participativa.

4.4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS DOS JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Neste tópico, serão estabelecidos, com base nas respostas obtidas pelos sujeitos da pesquisa, os limites e as possibilidades para a construção da cultura de Direitos Humanos, a partir da compreensão das falas do/a gestor/a, professores/as e alunos/as da EJA.

Na busca de identificar e compreender como os sujeitos presentes nas unidades escolares estavam analisando as mudanças em curso em relação ao Ensino Médio e qual a repercussão dos conteúdos do documento da Reforma para a Educação em Direitos Humanos na perspectiva de construção de cultura de direitos, iniciou-se o movimento investigativo pela indagação sobre a Reforma do Ensino Médio para, em seguida, buscar compreender os limites e as possibilidades para a construção de uma cultura de direitos.

No caso do gestor/a, as informações indicam ainda pouco conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio, por não apresentarem uma análise segura e com argumentos que demonstrem um domínio sobre as novas orientações e diretrizes relativas ao “novo Ensino Médio”, em especial quando se trata da modalidade da EJA. Ao ser indagada sobre essa questão, o Gestor B faz a seguinte afirmação: “Bem-vindo, que venha com o objetivo de colaboração ao

ensino e que venha de fato, para melhor preparar nossos estudantes para a vida e mercado de trabalho” (Gestora B, 2021).

Na fala dessa gestora, identificamos que existe uma abertura para as mudanças advindas da reforma, mas não indica como vem sendo realizada, ao mesmo tempo em que apresenta na sua fala uma preocupação com a qualidade do ensino, com destaque para a vida e o mercado de trabalho. Reflexão esta que parece ainda genérica, mesmo que destaque dois objetivos importantes que merecem ser refletidos: a qualidade do ensino e a preparação para o mercado de trabalho.

A partir disso, a interseção cada vez maior de setores privados que atuam na área educacional tem moldado o perfil dos estudantes de nível médio ao desenvolvimento de habilidades e competências marcadamente individualistas. Nesse sentido, os estudos de Freitas (2012) apontam como questões relacionadas à vida e mercado de trabalho se fincam como uma característica a ser buscada por esse aluno de Ensino Médio. Isso, porque as mudanças ocorridas nessa reforma privilegiam disciplinas e áreas mais ligadas às ações práticas do mercado de trabalho, como escrever e contar/calcular.

Além disso, há também a questão da figura de “douto saber”, a qual, segundo a Reforma, é o profissional que, mesmo sem possuir a titulação acadêmica pode, pelo seu conhecimento empírico, lecionar no espaço escolar. Ocorre que as exigências cada vez mais agudas no mundo do trabalho podem, em decorrência dessa figura nos moldes como é proposto pela Reforma, tornar os estudantes de Ensino Médio obsoletos e, por conseguinte, futuros cidadãos precarizados no mercado de trabalho, o que pode acabar ampliando o número de subempregos e/ou de opções precarizadas nesse contexto.

Na mesma direção de um entendimento genérico sobre a Reforma do Ensino Médio, o Gestor A, ao ser indagado sobre essa questão, faz a seguinte afirmação: “Trará uma nova visão de aprendizado para os estudantes. Temas de muita importância que devem fazer parte do cotidiano Escolar” (GESTOR A, 2021).

O destaque para a fala desse gestor diz respeito ao entendimento de que a Reforma do Ensino Médio vai trazer uma nova visão de aprendizado para os alunos, no entanto, ele não chega a afirmar o que caracteriza essa nova visão. Sublinha também em seu depoimento a incorporação de temas do cotidiano escolar, mas também não chega a aprofundar essa questão.

Ao se questionar sobre as mudanças identificadas na EJA a partir da Reforma do Ensino Médio e as principais implicações dessa mudança na gestão pedagógica, em todas as respostas, o Gestor A afirma que até o momento não há mudanças ou melhorias, pois o Novo Ensino

Médio ainda não foi inserido; já o Gestor B sempre afirma que o processo está sendo estruturado. O fato é que ambos estão confiantes que esse ensino possuirá metodologias ativas e melhorias para a qualidade de ensino.

Assim, no início das respostas, percebe-se uma positividade com relação à Reforma, de modo que ambos afirmam de forma genérica que será uma nova visão de aprendizado para os estudantes, porém, ao se analisar as próximas perguntas relacionadas às mudanças e ao desenvolvimento da Reforma, nota-se essa grande diferença de opiniões.

Enquanto o Gestor A mostra uma opinião positiva, o Gestor B afirma que não há a implantação dessa Reforma. A essa diferença de opiniões, destaca-se a seguinte ideia de Moura e Lima Filho (2017, p. 120): “O caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos”.

Nas informações destacadas pelo segmento do/a gestor/a das escolas em relação às implicações da Reforma do Ensino Médio para a EJA, em função do pouco tempo do processo de implementação das diretrizes da Reforma, aguçado ainda pelo contexto da pandemia, não aparece ainda com clareza em que afetará o processo pedagógico e formativo dos jovens e adultos.

Observando-se a opinião dos dois gestores, pode-se analisar que ambos, apesar de não saberem detalhes relacionados à temática, possuem uma visão realista e distinta relacionada ao Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, fica claro uma dicotomia de opiniões entre dois gestores do Estado da Paraíba que, infelizmente, a todo o momento afirmam que o momento pandêmico que se está vivendo está causando muitas conturbações e mudanças negativas para a vida educacional dos alunos, de forma específica para os alunos na EJA que, no meio do caminho, estão desistindo de prosseguirem na participação das aulas. Nota-se, assim, que o Novo Ensino Médio é um tema discutido, porém controverso no que diz respeito à sua implementação nas escolas estaduais de Ensino Médio, colocando em questão o direito à educação, inclusive enquanto um direito social.

Com relação aos Direitos Humanos, observa-se na fala dos dois gestores, as se lhes apresentar a seguinte pergunta: “Como você avalia a contribuição do currículo (conteúdos) da Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) para a cidadania e o conhecimento dos Direitos

Humanos?”, que as duas respostas são positivas no que diz respeito à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e quanto aos caminhos que os eles poderão seguir.

O Gestor A afirma que a EDH “é algo necessário no processo de ensino-aprendizagem”. Por sua vez, o Gestor B afirma que “contribui para que os jovens tenham mais interesse e saibam qual caminho desejam seguir”. A esse respeito, cabe apresentar o que consta das Diretrizes Estaduais sobre a EDH:

A educação em Direitos Humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso das pessoas, tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política) (PARAÍBA, 2021a).

É preciso ter uma perspectiva crítica e integradora, pois os Direitos Humanos são universais, porém convém imaginar de que forma esses direitos, programas de ação, políticas públicas vão chegar a todos de forma efetiva, pois todos os dias se depara com pessoas que vivem à margem desses direitos, do simples direito de viver em sociedade.

Assim sendo, nota-se a visão de dois gestores da rede estadual de ensino da Paraíba, responsáveis por parte do ensino da EJA de nível médio, em cujas falas, apesar de apresentarem diferenças de opiniões sobre a temática da Reforma, prevalece a importância da Educação em Direitos Humanos como processo de ensino e aprendizagem que os professores estão realizando com os alunos.

No que diz respeito aos professores, foram selecionados 4 (quatro) educadores da rede estadual de ensino, que foram responsáveis por representar os professores na amostra da pesquisa. Os escolhidos lecionam nas seguintes disciplinas: português, artes, história e geografia.

Foram selecionados dois professores de cada escola, sendo 2 (dois) do ciclo V e 2 (dois) do ciclo VI, e os gestores indicaram aqueles que nas suas disciplinas trabalham ou podem trabalhar de forma mais abrangente a temática dos Direitos Humanos, assim como aqueles que apresentavam um melhor desempenho e habilidade no uso das tecnologias e com as redes sociais.

Na análise, detectou-se o seguinte: primeiramente, há entre muitos profissionais docentes um desconhecimento em torno da questão de uma Educação em Direitos Humanos, o que indica uma necessidade de desenvolvimento de uma ação de formação docente que contemple a problemática dos direitos humanos, tendo em vista que a legislação educacional

assegura a inclusão da temática na educação escolar, como previsto no PNEDH de 2006 (Cf. BRASIL, 2007) no eixo Educação Básica, assim como nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Quanto à necessidade de formação docente no âmbito da educação básica, destaca-se a seguinte afirmação: “Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH” (BRASIL, 2011, p. 22).

Essa é a realidade que também se observa no meio dos/as professores/as em relação aos impactos da Reforma do Ensino Médio na modalidade da EJA. A partir do conjunto de indagações feitas aos/as docentes acerca da referida Reforma, não se obteram respostas seguras e aprofundadas sobre a temática.

Das respostas obtidas, em sua maioria, apresentavam uma característica de fragilidade em relação ao domínio da temática da Reforma do Ensino Médio, além de poucas respostas que convergiram para uma crítica às propostas trazidas pela Reforma. A título de exemplo, o “Professor D” mostrou-se como o único ciente dos impactos dessa Reforma, afirmando que esta “é uma reforma que não devia deixar os alunos escolher” (Professor D, 2021).

A respeito dessa “escolha”, a que se referiu o Professor D, a Reforma do Ensino Médio traz como elemento novo a possibilidade de escolha, por parte dos discentes, por meio dos itinerários formativos, das disciplinas com as quais estes possuam mais afinidade/interesse em sua formação técnico-profissional.

No que se refere às principais mudanças propostas pela BNCC, também se percebe o desconhecimento nas respostas apresentadas. Nesse campo, as respostas de todos os professores convergiram no sentido de possuírem pouca informação para arguir/discorrer sobre essa questão, desconhecimento este que implica um distanciamento em relação ao debate sobre as políticas educativas e o seu impacto na prática docente. Esse debate acerca da proposta curricular no âmbito da prática e da formação docente é, por sinal, um debate que vem sendo feito por diversos/as educadores/as, como sugere Magalhães (2019, p. 197-198) nos seguintes termos:

Favorece o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis. O documento destaca que se devem considerar seus princípios tanto para a formação inicial, quanto para a continuada, e para ambos, a relação entre

teoria e prática é vista pela ótica da dicotomia, não como unidade teoria-prática. Na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

Ao indagar os/as professores/as acerca das disciplinas que lecionam e a correlação com os Direitos Humanos, considera-se importante trazer à tona uma fala que sintetiza a fragilidade e o desconhecimento sobre temáticas importantes que afetam a sua prática docente: “Até agora, não houve mudança. Uma pandemia, sem internet, sem saúde, sem recursos, é muito utópico falar em melhorias de ensino” (Professor A, 2021).

A fala do referido professor é um exemplo de como o conhecimento técnico-formal acerca dos Direitos Humanos é uma utopia na Educação brasileira. Por essa razão, considera-se extremamente necessário que haja não apenas uma formação dos profissionais da educação sob o quê e para quê servem os Direitos Humanos, mas também, que haja uma crítica aos currículos e disciplinas, componentes na formação docente, na academia.

Em suma, de acordo com a presente análise, os profissionais que preencheram o formulário, quando se perguntou a opinião dos professores sobre a Reforma do Ensino médio, apresentaram as mais variadas respostas.

Em síntese, pode-se destacar uma imensa fragilidade relacionada às mudanças que vão ocorrer com a proposta do Novo Ensino médio, em particular nas disciplinas da área das ciências humanas, a qual agrega os componentes curriculares que possibilitam uma maior aproximação com temas e conteúdos relacionados aos direitos humanos e a cidadania.

No que diz respeito à EJA, houve um número considerável que identificou uma desarticulação entre a proposta de educação veiculada pela BNCC e o que se espera em termos de mudanças a serem realizadas no contexto da EJA. Nesse caso, o relato de um dos docentes envolvidos na pesquisa apontou que: “as fragilidades da EJA são enormes, sobretudo leitura e escrita.”. Outro professor que participou da pesquisa relatou que: “com o Ensino Remoto está mais difícil (sic.)”. Assim, conforme se apontou em passagem anterior, praticamente não houve nenhum plano e/ou estratégia de ensino para o público da EJA, e isso, sobretudo em um cenário pandêmico, pode ser considerado como uma violação acentuada do direito à Educação.

Finalmente, no que diz respeito aos alunos, em conversa e análise do perfil dos estudantes que fizeram parte da pesquisa de campo, detecta-se que o elo que une grande parte dos Jovens e Adultos que faz parte dessa modalidade de ensino é o fato de que em algum

momento de suas vidas tiveram que abandonar os estudos, interrompendo a sua trajetória escolar, realidade esta que Arroyo (2007) denomina de trajetórias escolares truncadas.

A maioria dos alunos mostrou-se desmotivada para refletir sobre as questões colocadas pela pesquisa, demonstrando assim desconhecerem os temas trazidos nas perguntas contidas nos formulários. Poucos alunos disseram conhecer sobre a Reforma do Ensino Médio. No entanto, quando inquiridos sobre quais foram os conteúdos/disciplinas que ensejariam discutir sobre os direitos do cidadão/direitos humanos, curiosamente as disciplinas lembradas/citadas foram as áreas das ciências humanas, mais precisamente, história e artes, as quais tiveram suas cargas horárias reduzidas com a referida Reforma.

A Reforma do Ensino Médio, criada sob um viés mercadológico, privilegiou as áreas de disciplinas escolares mais objetivas para o mercado de trabalho, como Português e Matemática, dadas as exigências de cálculo e escrita articulada nas operações comercial-financeiras diárias. Por outro lado, a área das humanidades como História, Geografia, Artes, Sociologia, por não corresponderem, de forma imediata, aos interesses da dinâmica capitalista de forma prático-objetiva, tiveram suas carga-horária reduzidas na escola na Reforma. Essas áreas também foram atingidas pela Reforma por possuírem um conjunto de saberes que possibilitam aos estudantes um conhecimento e leitura de mundo que lhes confere criticidade e empoderamento em meio à sua situação no sistema-mundo.

As pesquisas ainda trouxeram uma questão importante: os discentes que participaram da pesquisa evidenciaram conhecer noções de Direitos Humanos, cidadania, participação social. A esse respeito, traz-se à tona o relato de um desses alunos e sua percepção do que seriam os Direitos Humanos: “O que deu para mim entender que a gente tem que lutar por mais dificuldades que tenha ao longo da vida que o país nada é fácil lutar pelos nossos direitos a gente vive numa sociedade que não sabe o que é ter direito e não devemos desistir nunca. Isso é o que eu acho (sic).” (Aluno B, 2021).

A fala acima articula-se com o pensamento de Sader (2007). Ao discorrer sobre uma história dos Direitos Humanos no Brasil, este autor aponta que a noção de direitos que a sociedade carrega é fruto do legado histórico de homens e mulheres que lutaram por melhores questões sociais, econômicas, culturais, religiosas, entre outras, e que esta noção de direitos é simbiótica, sobretudo em contextos e períodos de recessão, crise ou austeridade. Não é por acaso que o depoimento acima do aluno é resultante da falha do Estado em conferir serviços básicos de interesse comum para os cidadãos de uma sociedade.

Por outro lado, alguns alunos tiveram outra percepção sobre a Reforma do Ensino Médio, a sua relação com os Direitos Humanos e a oferta desta para a Educação de Jovens e Adultos. Em seu depoimento, o referido aluno afirmou que: “sim, falava sobre os nossos direitos e tornar o currículo mais flexível, onde o aluno tivesse mais protagonismo” (Aluno E, 2021).

Vale ressaltar que, ao serem questionados se conheciam do que se tratava os Direitos Humanos, detecto-se que apenas o Aluno A respondeu de forma negativa; todos os outros alunos mostraram que, apesar de não terem aula de DH, eles sabiam expressar de forma positiva o que entendiam sobre a temática, fator muito importante a ser destacado pelos alunos da EJA, sobretudo, quando se espera que esse trabalho favoreça a formação de uma visão crítica ou mais consciente, assim como a sua permanência na escola, conforme o que é previsto pela próprias Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba:

Os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) O inciso I do art. 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação é efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. 159 A LDB, no inciso VII do art. 4º, determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola. O art. 37 traduz os fundamentos da EJA, ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (PARAÍBA, 2021a).

Em síntese, defender o direito à educação é promover DH. E promover uma EDH é sustentar o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade como prática de formação de valores que concorrem para a consecução da condição humana digna. O fato é que, apesar de exposta nos documentos estaduais, na prática, não se encontra a valorização dos DH, a qual, por sinal, é apresentada assim no referido documento das Diretrizes Operacionais:

A educação em Direitos Humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso das pessoas, tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política) (PARAÍBA, 2021a).

Quando questionados sobre as implicações da Reforma do Ensino Médio na melhoria do seu desempenho da escola, notam-se respostas divididas. A esse respeito, o Aluno E afirma que: “sim, ficou mais organizada, sim, os alunos participam mais de forma remota”. Por sua vez, os Alunos F e G, posicionaram-se de forma negativa, afirmando este último aluno que: “até o momento não enxergaram muitas mudanças, pois estão a mais de um ano vivendo uma pandemia”.

Desse modo, salienta-se que falar sobre o Novo Ensino médio no geral e mais precisamente na EJA é uma idealização de mudança ainda muito incerta e repleta de dúvidas por alguns daqueles que fazem parte dessa modalidade de ensino, como se pode observar nas respostas obtidas nos formulários.

As reflexões convergem para antigas questões, presentes na legislação educacional, como a LDB, de 1996, mas que, agora, articulam-se com a presença cada vez mais intensa dos interesses de grupos privados na Educação e sua posterior participação nesse *modus operanti*.

Destarte, as escolas precisam adaptar as suas dinâmicas a essa nova realidade, daí a necessidade da criação de estratégias para que toda a comunidade escolar possa lidar com diversas demandas, dentre elas os impactos emocionais, sociais, físicos e cognitivos associados às circunstâncias vividas em decorrência da pandemia.

Visando-se minimizar esses impactos, percebe-se a urgência de realizar ações articuladas entre os profissionais que atuam nas escolas, envolvendo alunos/as, familiares e toda equipe multidisciplinar da escola. Nesse contexto, entende-se que ações voltadas às competências socioemocionais, bem como de acolhimento psicossocial, contribuirão para o retorno às aulas presenciais, a saber: a) medidas relacionadas ao acolhimento dos afetados de forma direta pela COVID-19; b) medidas relacionadas à reorganização da rotina escolar para a promoção de espaços de fala e escuta qualificada; c) medidas relativas à formação docente em competências socioemocionais; d) medidas relativas ao atendimento psicossocial dos/as estudantes e profissionais da Educação (PARAÍBA, 2021a).

Assim sendo, compreende-se que a construção de uma EDH é algo que gera uma maior preocupação quando se pensa nos estudantes da EJA. Qualquer tentativa de promoção de um projeto educacional significativo deve disponibilizar meios para que esses estudantes tenham intactos o direito e a assistência à educação, sobretudo em períodos de exceção política, econômica e sanitária.

Desse modo, não se pode esquecer que as constantes mudanças nas formas de atuação do governo atual é uma das consequências das grandes dificuldades enfrentadas no mundo educacional.

A estrutura do governo atual impede de proceder com uma organização que auxilie a preparação e a composição do levantamento das imensas variáveis envolvidas nesse processo de mudanças.

Existe, assim, uma grande complexidade nos estudos da temática do Novo Ensino Médio, pois, apesar das Diretrizes Operacionais e documentos similares apontarem para uma boa teoria, na prática, percebe-se que as escolas e os profissionais da EJA não estão preparados para enfrentar efetivamente essas mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio, pois não foram capacitados, não realizaram formações continuadas e não possuem uma opinião firme sobre essa temática, dificultando a abertura para a melhoria do retorno esperado a longo prazo.

Além disso, esse caminho também envolve um maior cuidado voltado aos agentes educacionais, sobretudo os docentes. Não se pode falar em promoção de uma EDH se estes direitos são negados aos profissionais da Educação nas suas manifestações mais básicas, como a oferta de condições mínimas para o ensino. Por fim, à luz desses parâmetros, é preciso – e necessário – que o estado, neste caso da Paraíba, também entre com uma ação mais incisiva na promoção de uma cultura de Direitos Humanos para, assim, ensejar condições que objetivem a equidade e o respeito de todos/as na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, propôs-se a fazer uma análise da Reforma do Ensino Médio na modalidade da EJA, tendo como campo de investigação o município de João Pessoa, no estado da Paraíba. Buscou-se analisar o reflexo da referida Reforma para a aprendizagem dos Jovens e Adultos, enquanto sujeitos da EJA na perspectiva da construção de uma cultura de DH. Nesse movimento investigativo, foi possível identificar mudanças e continuidades nas medidas tomadas pela presente Reforma por meio da Lei nº 13.415/2017, que deu origem ao Novo Ensino Médio, e seus reflexos na modalidade EJA. Nesse contexto, ficaram evidenciadas as conexões da proposta com o movimento de mercantilização da educação e as ameaças à educação pública e, conseqüentemente, ao direito à educação.

Diante do exposto, percebe-se que a Reforma do Ensino Médio, e suas implicações na aprendizagem da Alfabetização de Jovens e Adultos, sofreu um considerável retrocesso. Em primeiro lugar, porque está em transição enquanto modelo educacional novo, o que leva um tempo até que contemple, minimamente, cada região do país.

Em segundo lugar, a inesperada pandemia atingiu por completo a práxis pedagógica em todo o Ensino Presencial. Mesmo pelo fato de o CNE e o MEC regularem a prática da Educação via remota, esta reiterou o atraso da educação nacional no que diz respeito ao trabalho mediante as plataformas virtuais de aprendizagem.

Apesar de todo o esforço feito no sentido de minimizar os impactos advindos da pandemia sobre a educação, para o pós-pandemia, todas as práticas docentes devem sedimentar o uso e o aprimoramento dessas ferramentas virtuais articuladas ao processo de ensino-aprendizagem presencial.

No que diz respeito às características da Reforma do Novo Ensino Médio, estas estão relacionadas à possibilidade de escolha das disciplinas optativas e componentes por parte dos alunos. Ocorre que, no caso dos estudantes indecisos em saber quais disciplinas selecionar para estudos nesta modalidade de ensino, cabe à escola guiar esses alunos quanto à escolha da disciplina. Porém, como atribuir valor às áreas de conhecimento que esse aluno deve escolher se a equipe escolar não conhecer a realidade estrutural, social, econômica, cultural dos educandos?

É nesse sentido que a proposta da Reforma se configura ao estudante de ensino médio como uma pseudoescolha. Vale salientar que as impressões sobre a pesquisa convergem para o

prisma apontado por Callegari (2018) em sua carta-renúncia sobre os impactos dessa Reforma na vida e na cultura escolar de todos os estudantes brasileiros.

Identifica-se nesse processo investigativo a confluência da redefinição do papel do Estado, a partir da implementação do plano de reforma na década de 1990, a qual reconfigurou a fronteira entre o setor público e o setor privado na esfera educacional. Realidade esta reforçada pelas transformações ocorridas no campo político e econômico, reflexo das transformações do capital internacional, orientadas pelo pensamento neoliberal.

O modelo de gestão pública que se implanta desde então resulta em consequências drásticas para a política pública de educação, considerando-se esta enquanto direito, repercutindo no desenvolvimento de uma ação educativa no âmbito escolar, ou seja, no sistema formal de ensino, distanciando-o dos valores de uma Educação em e para os Direitos Humanos.

A política de educação passa a ser dirigida, tendo como fundamento orientações privatistas, que se baseiam nos princípios da eficiência, da competitividade e de resultados que atendam os interesses do mercado – perspectiva que traz como consequência a diminuição da atuação do poder público e o aumento da participação privada, redefinindo-se, dessa forma, as fronteiras entre o público e o privado.

Nessa perspectiva, a EDH sustenta-se como projeto contrário aos motivos da crise que alimenta o “caos sistêmico”, oferecendo-se como alternativa que reverbera um mundo no qual as trocas econômicas concorram para a vida, e não contra ela. Isso sugere fortemente o vínculo da EDH com uma educação (inclusive escolar) que se contraponha às imensas desigualdades socioeconômicas e ajude a pensar em um mundo sem elas – quiçá sem a voracidade cega do capitalismo em vigor, mesmo quando ele se apresentar com uma face mais “leve”, com promessas de respeitar e garantir o interesse público (como ocorre com a defesa da relação público-privado e o quase-mercado).

O Novo Ensino Médio, retratado pelos seus principais reformadores e agentes, ensina que se deve ficar atento às relações de direitos, deveres e responsabilidades, estabelecendo-se a noção de que os deveres surgem, junto à noção de responsabilidade, exigindo do outro responsabilidade com o próximo.

No entanto, em razão do que foi exposto anteriormente, julga-se ser necessária a promoção de uma formação de gestores e professores em DH. Nota-se que a formação dos agentes pedagógicos que atuam no universo escolar deve ter como conhecimentos prévios a pluralidade e multissecularidade sociohistórica, noções básicas da liberdade para uma práxis crítica, que enseje a criatividade, o pluralismo de ideias, a valorização e a promoção da

diversidade. Para a materialização desse processo, é necessário garantir condições mínimas de igualdade, além de conferir a participação e a autonomia aos agentes integrantes da comunidade escolar.

Compreende-se, portanto, que a EDH deve, sobretudo, humanizar, evidenciar as contribuições dos demais grupos sociais participes no processo educativo, assim como a promoção de uma ação educativa que aponte seu papel, ação e importância no fomento de uma cultura forjada sob a égide dos DH, de promoção ao respeito, à pluralidade, à igualdade social, desnudando-se de todo e qualquer tipo de estereótipos.

Diante disso, sabe-se que o direito à aprendizagem deve revelar ao discente não apenas o conteúdo puramente mecanizado, mas, antes, levá-lo a pensar de forma crítica, estabelecendo relações entre si e a realidade social na qual ele está inserido.

Finalmente, o cenário atual da EDH no Brasil permite afirmar que há um avanço gradativo na perspectiva normativa-educacional desse tipo de saber no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito à necessidade de uma formação para figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem, a saber, gestores e professores. Não é por acaso que Candau (2007) crê na necessidade urgente de se criar caminhos para o fortalecimento de uma cultura dos DH.

Com relação aos valores distintivos dos DH, para além de enunciá-los, o Estado e a sociedade devem estar realmente voltados, dirigidos à consecução desses valores, de modo que a população possa exercer o seu papel crítico, fiscalizador, consciente, enquanto cidadão, buscando sempre questionar essas discussões, pois se sabe que existem estagnações e retrocessos, mesmo frente a tantas mudanças, não sendo, portanto, simples concretizar esses direitos, mas, todavia, é preciso – e necessário – aprender com o legado histórico do passado no processo de escrita atual desses direitos no cotidiano.

Nesse sentido, a democracia está muito relacionada aos DH. No caso brasileiro, a conquista e o retorno à ordem democrática deram-se mediante resistência de grupos sociais que pretendiam acabar com a Ditadura Militar, engajando suas ações na luta pelo retorno à democracia, à cidadania, à participação social, às melhorias das condições de vida e trabalho etc.

Assim, a correlação entre democracia e os DH têm uma grande importância na construção de uma consciência de assumir um papel de protagonismo na nova fase do Ensino Médio, fase esta que abarca tantas mudanças e inquietações na educação, sobretudo para o público jovem. É justamente nessa fase de transição que muitos entram em contato com o

mundo do trabalho, com o primeiro voto, com tomadas de decisões que podem incidir sobre suas vidas em um futuro universitário.

Entretanto, o cenário nacional dessa nova ordem não é pautado apenas pela questão do desenvolvimento da proteção dos estudantes da EJA e, levando-se em consideração a construção da cultura de DH desses anos, depara-se, ao longo das décadas, com uma infinidade de problemas que ameaça esse desenvolvimento, essa proteção; assim, muito embora se defenda a característica universal dos DH, um dos maiores desafios da contemporaneidade é ser universal na diversidade.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa permitiram identificar inúmeros desafios e fragilidades que estão presentes no cotidiano das escolas, desde a aprovação da Reforma do Ensino Médio até os dias atuais, em particular no cenário pandêmico que se está vivenciando.

Enfatiza-se, assim, com base na pesquisa e nos estudos acerca do Novo Ensino Médio, que este não dialoga com as reformas anteriores e que não considera os avanços já alcançados nessa etapa de ensino, além dos limites para uma EDH nele percebidos.

Acima de tudo, é fundamental ressaltar que há a adesão de políticas descentralizadas e estruturas governamentais que não cumprem um papel essencial na formulação das direções preferenciais no sentido do desenvolvimento e melhoria da Educação de Jovens frente ao novo Ensino Médio.

Foi crescente o incentivo ao avanço tecnológico, mas não o suficiente para melhorar o ensino desses jovens e adultos que vivem à margem da sociedade; é imensa a dificuldade do atual governo em efetuar estudos para que se dissociem esses impactos atuais, de modo que esse desenvolvimento contínuo de distintas formas de atuação afeta negativamente todos os estudantes envolvidos nesse processo, por falha de um sistema que não está adepto a corresponder com as necessidades dos alunos da EJA, fazendo-se necessário o uso de metodologias ativas que auxiliem a lidar com a necessidade de renovação processual dessa realidade e para que se esteja preparado para enfrentar situações atípicas decorrentes de ações do governo que por vezes não correspondem às expectativas de certos grupos sociais, em particular, envolvidos com a educação.

Faz-se, assim, necessário um avanço para o direito à educação, de modo que ele passe a ser compreendido como uma diminuição do voluntarismo estatal. É necessário ir além do positivismo intenso, pois, dessa forma, será possível reforçar a ideia de reverência aos direitos humanos de todos, colaborando-se para não existirem as impunidades sobremaneira impostas no Brasil. É preciso entender que a justiça deve agir de forma igual na punição daqueles que

realizam crimes sérios contra a humanidade, assim como os que são relacionados ao direito à educação. Todavia, pode-se vislumbrar que a resolução dessas indagações poderá emergir, inclusive, da contínua pesquisa, em trabalhos e pesquisas futuros.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. *O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Brasília-DF: ENAP, 1997. (Cadernos ENAP, n. 10).
- ADRIÃO, T. *Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (org.). *Público x privado em tempos e crise*. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca. 2017. p.16-37.
- AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez., 2010.
- ALMEIDA, C. L. O. *Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora*. 2018. 205 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15681>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- ARAÚJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. *Caderno CEDES*, Campinas – SP, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.
- BARBOSA, C. S. Organizações docentes na reforma do ensino médio: análise do posicionamento da anfope e da cnte. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 187-201, jan./abr. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, M. V. *Educação em direitos humanos: de que se trata?* (revisão da autora feita em abril de 2007, a partir de textos e palestras feitas no âmbito do Programa de Educação em Direitos Humanos na FEUSP. Brasília: MEC; Programa Ética e Cidadania, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

BENEVIDES, M. V. de M. *Fé na luta*. São Paulo: Lettera, 2009.

BITTAR, E. C. B. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação. [*The National Human Rights Education Plan of Brazil: an obscure implementation scenario*]. *Latin American Human Rights Studies (LAHRS)*, UFG, Goiânia, v. 1, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lahrs/article/view/69421>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOSSA, N. A. Do nascimento ao início da vida escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 17, 1998.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, nov. 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (LDBEN/LDB/Lei Darcy Ribeiro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I*. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 9 jun. 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/pndh_concluido/index.html. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*. Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC; CNE, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8830-texto-subsidios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação (de 2014-2024)*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. (Transformada na Lei Ordinária 13415/2017). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Data de apresentação ao Plenário: 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, Edição 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CABRAL, A.; NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1999.

CALLEGARI, C. Carta aos conselheiros do conselho nacional de educação: César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, Brasília, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CANDAU, V. L. F. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 399-412.

CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2018. 336 p.

CHARTIER, R. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CURRY, C. J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio, 1992.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DOURADO, L.; BUENO, M. O público e o privado na educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Políticas e gestão da educação (1991-1997)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

FERREIRA, J. “Crises da República: 1954, 1955 e 1961”. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (org.). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. p. 301-342. v. 3.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, ano 29, n. 2, p. 387-393, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/449/345>. Acesso em: 1 nov. 2021.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. (Texto foi produzido como uma colaboração para a discussão do tema geral da Conae 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de

Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *REA – Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 21-22, 1995.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 1 nov. 2021.

GUZZO, P. P. *Sociologie e sociologi nella pandemia: teoria, analisi e confronti nel sistema sanitario nazionale*. Faenza, RA: Edizioni Homeless Book, c2021.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos*. Agenda para o futuro seis anos depois - Relatório do ICAE. Montevideu: Conselho Internacional de Educação de Adultos - ICAE, 2003.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*. Brasília: INEP; Ministério da Educação, c2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 22 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília: INEP; Ministério da Educação, c2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 22 dez. 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KRUMEL, A. P.; SCHMITT, M. Educação em Direitos Humanos em tempos de caos sistêmico. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 6, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/568>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LA DÉCLARATION DES DROITS DE L’HOMME ET DU CITOYEN. Disponível em: <https://www.elysee.fr/la-presidence/la-declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen>. Acesso em: 1 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? *Revista CEREJA - Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, 20 mar. 2005.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184/0>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MANFREDI, S. M. *Política: educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978. 168 p.

MARX, K. O processo de produção do capital. In: _____. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESKO, A. S. R. *O programa “Educação – Compromisso São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar*. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MOLL, J. Reforma para retardar: a lógica de mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MOTTA, P. R. de M. O estado da arte da gestão pública. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 82-90, jan.-fev., 2013. Disponível em: <https://rae.fgv.br/node/47217>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 1 nov. 2021.

NASCIMENTO, S. M. *Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire*. 2013. 43 f. TCC/Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Técnica Federal do Paraná, Polo UAB, Campus Medianeira, Paranavaí, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4489>. Acesso em: 1 nov. 2021.

OLIVEIRA, R. P. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948*. Palais de Chaillot, Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PARAÍBA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. *Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba*. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2021a. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/diretrizes-operacionais-1>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PARAÍBA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Educação lança editais com 88 vagas para professores e técnicos atuarem no Paraibatec e Pronatec/Mediotec. *Portal do Governo do Estado da Paraíba*, João Pessoa, 27 abr. 2021b. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/educacao-lanca-editais-com-88-vagas-para-professores-e-tecnicos-atuarem-no-paraibatec-e-pronatec-mediotec>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PARAÍBA. *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*. (Decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sua homologação, em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC). João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba: 2021c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

REDAÇÃO PARAÍBA JÁ. Paraíba obtém melhor nota do país sobre ensino remoto, aponta pesquisa. *Paraíba Já*, João Pessoa, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://paraibaja.com.br/paraiba-obtem-melhor-nota-do-pais-sobre-ensino-remoto-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGIO, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducação>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. *Reunião Científica Regional da ANPADE: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais*. Conferência de Abertura. Curitiba, PR. 24 e 25 jul., 2016.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso Acesso em 25 de novembro de 2020.

PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____. *O Público Não-Estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-48.

RUIZ, V. M.; OLIVEIRA, M. J. V. de. A dimensão afetiva da ação pedagógica. *Educa@ção*, Rev. Ped. (UNIPINHAL), Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 1, n. 3, p. 5-11, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/educacao/viewarticle.php?id=34&layout=abstract>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SACAVINO, S. Direito Humano à Educação no Brasil: uma conquista para todos/as. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universidade Federal da Paraíba, 2007.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, M. A. M. T. dos. *A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia – DF*. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3031>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, F. P. C. *A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, M. R. da S.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SIMÕES, W. O lugar das ciências humanas na “Reforma” do Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SOARES, F. A. G. *A contrarreforma do Ensino Médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar*. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, G. M. de O. *A política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto*. 2020. 114 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18247?locale=pt_BR. acesso em: 1 nov. 2021.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação no Brasil e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPRING, J. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide Editorial, 2018.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TAVARES, P. A.; SOUZA, A. P. F. de; PONCZEK, V. P. Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/1549>. Acesso em: 1 nov. 2021.

TEIXEIRA, D. A. de O.; NASCIMENTO, F. L. O ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44-61, jun. 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5028436. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>. Acesso em: 1 nov. 2021.

TYLOR, E. B. *Primitive culture*. Researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom. London: John Murray, 1920. v. 1.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 1 nov. 2021.

WOOD, H. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E LIMITES PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS**, desenvolvida por **THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA**, aluno regularmente matriculado no **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira.

Diante dessas considerações preliminares a respeito do objeto de estudo, de modo geral, esta pesquisa apresenta buscar analisar, o reflexo da Reforma do Ensino Médio (2017) para a aprendizagem dos Jovens e Adultos, na perspectiva da construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar as mudanças e continuidades na Reforma do Ensino Médio no contexto da educação brasileira; compreender o significado da reforma do ensino para a EJA nesse segmento e analisar como a Lei nº 13.415/2017 reflete na construção da cultura de Direitos Humanos dos jovens e adultos.

Destacamos a importância do estudo dessa temática, que possui um caráter recente para compreensão dos estudos das políticas públicas em educação e em Direitos Humanos, na tentativa de entender a causa do impacto da Reforma do Ensino Médio na questão dos direitos dos jovens e adultos e sua regressão na cultura de direitos humanos.

Discutir essa temática é importante, sobretudo, em razão desse tema, que merece um estudo aprofundado, destacado como uma abordagem que está em pauta e demanda uma discussão mais detalhada no mundo acadêmico.

A abordagem dessa temática também é relevante na sua discussão no âmbito social, no que diz respeito que, se com a Reforma do Ensino Médio, ocorrerá alguma regressão, da construção de uma cultura de direitos humanos dos jovens e adultos, em termos de aprendizagem e dos Direitos Humanos adquiridos anteriormente, no que diz respeito aos

desafios, limites e possibilidades para a construção de uma cultura de direitos humanos, dentro desse novo contexto da Reforma do Ensino Médio.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados a partir da metodologia da análise de conteúdo usada como contraponto à análise do discurso dos sujeitos da pesquisa que será feita através de um estudo amostral das escolas como forma de verificar se através das obras, métodos e práticas desenvolvidas pelos autores que estudam essa temática, e dos documentos citados, haverá o impacto da Reforma do Ensino Médio no processo na construção da cultura dos direitos humanos dos jovens e adultos e os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram 2 gestores, 4 professores e 8 alunos.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Se você decidir participar, você será submetido(a) ao procedimento de **entrevista** nos fornecendo informações importantes sobre as experiências do cotidiano do equipamento do qual você faz parte.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Se sentir-se constrangido(a) de alguma forma, em qualquer momento poderá se recusar a responder a alguma pergunta ou solicitar a suspensão parcial ou total da gravação por nós realizada. Obedeceremos critérios técnicos adequados de forma a não prejudicar a qualidade e autenticidade das informações, utilizando a técnica de análise de conteúdo

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

CONSENTIMENTO APÓS O ESCLARECIMENTO

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa: **O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E LIMITES PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS** e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 2021.

Thais Maria dos Santos Silva
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Autorização de Gravação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO

Eu, _____,
autorizo a gravação em áudio das informações que prestarei à pesquisadora responsável durante a entrevista que faz parte do processo de coleta de informações da pesquisa: **O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E LIMITES PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS**. Permito que as informações que prestei sejam utilizadas para o desenvolvimento da mesma. Elas poderão ser gravadas em meio digital, e armazenadas em mídias eletrônicas, transcritas a partir de critérios técnicos adequados de forma a não prejudicar a qualidade e autenticidade das informações, bem como poderei solicitar a leitura das transcrições a qualquer momento. Se sentir-me constrangido(a) de alguma forma em qualquer momento, poderei me recusar a responder qualquer pergunta ou solicitar a suspensão parcial ou total da gravação realizada. Certo de que as informações serão utilizadas apenas para fins científicos de análise da realidade social, permito que sejam utilizadas para o desenvolvimento da referida pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2021

Assinatura do participante da pesquisa

Thais Maria dos Santos Silva
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas com Profissionais da Equipe das
Escolas

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES

Data:

Unidade Escolar:

Nome do/a entrevistado/a:

1. Quanto tempo você está na instituição? E no cargo de diretor?
2. Qual sua opinião sobre a Reforma do Ensino médio?
3. Que mudanças você identifica na educação de jovens e adultos a partir da reforma do ensino médio?
4. Quais foram as principais implicações dessa mudança na gestão pedagógica?
5. Quais os possíveis desdobramentos das mudanças na organização escolar dessa unidade?
6. A Reforma do Ensino Médio significou melhoria no desempenho da escola?
7. O nível de aprendizagem dos alunos melhorou ou irá melhorar depois da Reforma do Ensino Médio?
8. Quais as mudanças administrativa e/ou gerencial foram implantadas na escola?
9. Como você avalia a contribuição do currículo (conteúdos) da educação de jovens e adultos (ensino médio) para a cidadania e o conhecimento dos direitos humanos?
10. Com a implantação da reforma do ensino médio, o que mudou em relação a esse conteúdo?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Data:

Unidade Escolar:

Nome do/a entrevistado/a:

1. Quanto tempo você está na instituição? E no cargo de professor?
2. Qual a disciplina que você leciona?
3. Qual sua opinião sobre a Reforma do Ensino médio?
4. Que mudanças você identifica na educação de jovens e adultos a partir da reforma do ensino médio?
5. O que essa mudança implicou na sua disciplina?
6. Quais foram as principais implicações dessa mudança na gestão pedagógica? Estão seguindo a BNCC?
7. A Reforma do Ensino Médio significou melhoria no desempenho da escola?
8. O nível de aprendizagem dos alunos melhorou ou irá melhorar depois da Reforma do Ensino Médio?
9. Como você avalia a contribuição do conteúdo da disciplina que você leciona para a cidadania e conhecimento dos direitos humanos?
10. No caso das outras disciplinas, que contribuição elas trazem sobre esse conteúdo?
11. Com a implantação da reforma do ensino médio, o que mudou em relação a esse conteúdo?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS

Data:

Unidade Escolar:

Nome do/a entrevistado/a:

1. Em que ciclo de turma você está matriculado no ano de 2021?
2. Você conhece a Reforma do Ensino Médio? Se sim, qual sua opinião sobre a Reforma? (O que você já ouviu falar sobre a reforma do ensino médio?)
3. Em que o conteúdo das disciplinas ajuda a você ter conhecimento sobre os seus direitos de cidadão ou sobre os direitos humanos?
4. Quais as disciplinas que discute sobre esse conteúdo/assunto?
5. Você lembra de alguma aula que teve essa discussão/conversa sobre esse assunto? Se lembrar, pedir para falar um pouco sobre.
6. A partir das aulas e do seu conhecimento, o que você entende ou sabe sobre os direitos humanos?
7. Com a implantação da reforma do ensino médio, o que mudou em relação a esse conteúdo?
8. A Reforma do Ensino Médio significou ou significará melhoria no seu desempenho da escola? (O que aconteceu na escola depois da reforma do ensino médio?). Você percebeu alguma mudança? Se responde sim, perguntar quais.

APÊNDICE D – Respostas às Entrevistas Semiestruturadas com Profissionais da Equipe das
Escolas

RESPOSTA DOS GESTORES AO FORMULÁRIO

PERGUNTAS GESTORES	RESPOSTAS GESTOR A	RESPOSTAS GESTOR B
1. Qual sua opinião sobre a Reforma do Ensino médio?	Trará uma nova visão de aprendizado para os estudantes. Temas de muita importância que devem fazer parte do cotidiano Escolar.	Bem-vindo, que venha com o objetivo de colaboração ao ensino e que venha de fato, para melhor preparar nossos estudantes para a vida e mercado de trabalho.
2. Que mudanças você identifica na educação de jovens e adultos a partir da reforma do ensino médio?	Nenhuma. Pois não foi inserido.	Projeto de vida, disciplinas eletivas.
3. Quais foram as principais implicações dessa mudança na gestão pedagógica?	Nenhuma	Ainda estamos em processo na nossa unidade.
4. Quais os possíveis desdobramentos das mudanças na organização escolar dessa unidade?	Acreditamos que será uma nova perspectiva.	Ainda em processo
5. A Reforma do Ensino Médio significou melhoria no desempenho da escola?	Até o momento não.	Estruturando, estamos em processo devido a pandemia e ao ensino remoto dificulta
6. O nível de aprendizagem dos alunos melhorou ou irá melhorar depois da Reforma do Ensino Médio?	Não	Acredito que irá melhorar.
7. Quais as mudanças administrativa e/ou gerencial foram implantadas na escola?	Nenhuma	Metodologias ativas.
8. Como você avalia a contribuição do currículo (conteúdos) da educação de jovens e adultos (ensino médio) para a cidadania e o conhecimento dos direitos humanos?	É algo necessário no processo de Ensino e aprendizagem.	Contribuí para que jovens tenham mais interesse, e saibam qual caminho desejam seguir.
9. Com a implantação da reforma do ensino médio, o que mudou em relação a esse conteúdo?	Até o momento nada.	Ainda estamos no processo.

RESPOSTA DOS PROFESSORES AO FORMULÁRIO

PERGUNTAS - PROFESSORES	RESPOSTA- PROFESSOR A	RESPOSTA- PROFESSOR B	RESPOSTA- PROFESSOR C	RESPOSTA- PROFESSOR D
1. Qual a disciplina que você leciona?	Língua Portuguesa	Artes	História	Geografia
2. Qual sua opinião sobre a Reforma do Ensino médio?	Muito complexa	Não tenho muitas informações	Haverá muitas mudanças.	É uma reforma que não devia deixar os alunos escolher.
3. Que mudanças você identifica na educação de jovens e adultos a partir da reforma do ensino médio?	A aprendizagem por competências	Disciplinas	A carga horária dos alunos	Itinerários Formativos
4. O que essa mudança implicou na sua disciplina?	as fragilidades da EJA são enormes, sobretudo leitura e escrita	Até agora nada	Não vi mudanças	Com o ensino remoto, está mais difícil.
5. Quais foram as principais implicações dessa mudança na gestão pedagógica? Estão seguindo a BNCC?	Em processo de conhecimento	Estamos em transição	Passamos por um momento de adaptação dessa mudança	Ainda não
6. A Reforma do Ensino Médio significou melhoria no desempenho da escola?	Ainda não	Não	Não	Acho que não
7. O nível de aprendizagem dos alunos melhorou ou irá melhorar depois da Reforma do Ensino Médio?	Na minha opinião, ainda não notamos mudanças.	Não	Não	Não
8. Como você avalia a contribuição do conteúdo da disciplina que você leciona para a cidadania e conhecimento dos direitos humanos?	Extremamente necessária	Muito bom	Direitos Humanos são de fundamental importância para vida	Muito importante a educação em direitos humanos para a sociedade.
9. No caso das outras disciplinas, que contribuição elas trazem sobre esse conteúdo?	Todas as disciplinas são importantes	Os direitos humanos são fundamentais	As disciplinas devem sempre falar sobre os direitos de todos	Muito importantes
10. Com a implantação da reforma do ensino médio, o que mudou em relação a esse conteúdo?	Até agora não houve mudança. Uma pandemia, sem internet, sem saúde, sem recursos, é muito utópico falar em melhorias de ensino.	Não vi mudança	Muito poucas	Muito poucas mudanças

RESPOSTA DOS ALUNOS AO FORMULÁRIO

PERGUNTAS - ALUNOS	RESPOSTA - ALUNO A	RESPOSTA - ALUNO B	RESPOSTA - ALUNO C	RESPOSTA - ALUNO D	RESPOSTA - ALUNO E
1. Você conhece a Reforma do Ensino Médio? Se sim, qual sua opinião sobre a Reforma? (O que você já ouviu falar sobre a reforma do ensino médio?)	Não	Não conheço	Não	Não	Não
2. Em que o conteúdo das disciplinas ajuda a você ter conhecimento sobre os seus direitos de cidadão ou sobre os direitos humanos?	Não lembro	Artes e história	Nenhum	Evolução do homem, revolução industrial.	Não
3. Quais as disciplinas que discute sobre esse conteúdo/assunto?	história	História	Nenhum	Sociologia, português, história e artes	Não
4. Você lembra de alguma aula que teve essa discussão/conversa sobre esse assunto? Se lembrar, pedir para falar um pouco sobre.	Não	Não	Não teve nenhuma.	Sei que na aula de sociologia, só conteúdo	Não
5. A partir das aulas e do seu conhecimento, o que você entende ou sabe sobre os direitos humanos?	não	o que deu para mim entender que a gente tem que lutar por mais dificuldades que tenha longo da vida que o país nada é fácil lutar pelos nossos direitos a gente vive numa sociedade que não sabe o que é ter direito e não devemos desistir nunca Isso é o que eu acho.	Não teve aula, mais eu entendo que os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação.	Entendo que temos que saber os direitos e os deveres de cada um, sempre respeitando o próximo.	Direito de Todos

RESPOSTA DOS ALUNOS AO FORMULÁRIO

PERGUNTAS - ALUNOS	RESPOSTA - ALUNO F	RESPOSTA - ALUNO G	RESPOSTA - ALUNO H
1. Você conhece a Reforma do Ensino Médio? Se sim, qual sua opinião sobre a Reforma? (O que você já ouviu falar sobre a reforma do ensino médio?)	Sim, Boa iniciativa, ouvi falar que era para diminuir a evasão e o baixo desempenho dos estudantes.	Sim	Sim ajudou muito pois a evasão escolar diminuiu consideravelmente.
2. Em que o conteúdo das disciplinas ajuda a você ter conhecimento sobre os seus direitos de cidadão ou sobre os direitos humanos?	Saber sobre os direitos básicos dos seres humanos: direitos civis, políticos, econômicos, sócias e culturais.	História	Nos facilita pois as disciplinas ficaram bem direcionadas.
3. Quais as disciplinas que discute sobre esse conteúdo/assunto?	História e Geografia.	História	Matemática, ciências português que ao meu ver tem importância fundamental no nosso aprendizado.
4. Você lembra de alguma aula que teve essa discussão/conversa sobre esse assunto? Se lembrar, pedir para falar um pouco sobre.	Sim, falava sobre nossos direitos e tornar o currículo mais flexível, onde o aluno tivesse mais protagonismo.	Sim	Não tive nenhum porém li bastante à respeito.
5. A partir das aulas e do seu conhecimento, o que você entende ou sabe sobre os direitos humanos?	É essencial ter os direitos garantidos.	São direitos dos cidadãos	Os direitos humanos tem importância fundamental na vida de todos é aí que vc encontra seus direitos.
6. Com a implantação da reforma do ensino médio, o que mudou em relação a esse conteúdo?	O aluno passou a poder estudar em tempo integral.	Teve mais aulas	Imagino que a evasão escolar diminuiu.
7. A Reforma do Ensino Médio significou ou significará melhoria no seu desempenho da escola? (O que aconteceu na escola depois da reforma do ensino médio?). Você percebeu alguma mudança? Se responde sim, perguntar quais.	Sim, ficou mais organizada, sim, os alunos participam mais das atividades mesmo sendo remota.	não	Até agora não vi muita coisa pois estamos à mais de um ano vivendo uma pandemia.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e limites para o direito a educação e a construção de uma cultura dos direitos humanos.

Pesquisador: THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41733221.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.680.562

Apresentação do Projeto:

A pesquisa foi classificada em uma perspectiva analítica exploratória e explicativa como forma de proporcionar maior familiaridade com o problema e identificar fatores determinantes para a ocorrência sobre os fenômenos estudados e se constituiu em três etapas: pesquisa de campo, revisão bibliográfica e uma pesquisa documental. Com relação a revisão bibliográfica, destacamos as obras de Paulo Freire e sobre os principais trabalhos dos autores que estudam sobre a Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos e uma análise mais política da Reforma do Ensino Médio. Para tanto, os conceitos que embasaram essa pesquisa serão encontrados nas obras de Paulo Freire. Na perspectiva empírica, a pesquisa de campo será realizada em duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Educação de Jovens e Adultos e para entender essa lógica da nova configuração da oferta dos serviços educacionais no nosso estado, a presente pesquisa buscará coletar dados de duas unidades localizadas na cidade de João Pessoa, que são: EEEFM DE EJA PROFESSOR GERALDO LAFAYETE BEZERRA, localizada no Cristo Redentor e a EEEFM BRAZ BARACUHY, localizada no Castelo Branco II. Nessas escolas serão realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados serão analisados a partir da metodologia da análise de conteúdo usada como contraponto à análise do discurso dos sujeitos da pesquisa.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.680.562

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: Essa pesquisa tem como finalidade verificar as relações entre índices de três construtos específicos – Qualidade de Vida, Bem-Estar Subjetivo e Motivação – e dois fenômenos crescentes – Insucesso Acadêmico e Evasão no Ensino Superior.

Objetivo Secundário:

Objetivos Específicos: Realizar levantamento bibliográfico acerca da Qualidade de Vida, Bem-Estar Subjetivo e Motivação; Identificar os índices de Qualidade de Vida, Bem-Estar Subjetivo e Motivação em acadêmicos de diferentes áreas de conhecimentos, matriculados na UFPB, campus I; Localizar os centros e cursos com maiores e menores índices de qualidade de vida, bem-estar subjetivo e motivação; Comparar os índices de Qualidade de Vida, Bem-Estar Subjetivo e Motivação com desempenho acadêmico, retenção e evasão de alunos da UFPB matriculados em diferentes áreas; Contribuir com conhecimentos acerca de temática crescente e relevante para Educação Brasileira – evasão no ensino superior –, especialmente no que diz respeito às evidências sobre variáveis que podem interferir mais significativamente na problemática; Subsidiar a elaboração de políticas de bem-estar e qualidade de vida na UFPB; Oferecer suporte para propostas de enfrentamento à evasão no ensino superior e mais especificamente na UFPB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma segunda versão, na qual a pesquisadora apresenta todas as pendências solicitadas, quais sejam : Cartas de Aceite das escolas e atualização do cronograma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo entendimento contrário, sou favorável à APROVAÇÃO do referido projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N	CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.680.562

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1592582.pdf	15/03/2021 15:40:39		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMATHAIS_2019_2020_2021.pdf	15/03/2021 15:31:52	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_THAIS.pdf	15/03/2021 15:15:38	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOTHAIS.pdf	15/03/2021 14:23:53	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaEscolaBraz.PDF	14/03/2021 11:35:48	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOTHAIS.pdf	14/03/2021 11:27:46	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETHAIS.pdf	14/03/2021 11:26:00	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	cartadeanuenciaGERALDOLAFAYETTE.pdf	14/03/2021 10:53:56	THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.680.562

JOAO PESSOA, 29 de Abril de 2021

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br