



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FELIPE DA SILVA BEZERRA

**CONTRIBUIÇÕES DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE
ADULTOS PARA A COMPREENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA/PB
2023**

FELIPE DA SILVA BEZERRA

**CONTRIBUIÇÕES DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE
ADULTOS PARA A COMPREENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título em Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara

**João Pessoa – PB
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574c Bezerra, Felipe da Silva.

Contribuições das conferências internacionais de educação de adultos para a compreensão do direito à educação / Felipe da Silva Bezerra. - João Pessoa, 2023.

40 f.

Orientação: Marcos Angelus Miranda de Alcantara.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Direito à educação. 3. Confinteads. I. Alcantara, Marcos Angelus Miranda de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

FELIPE DA SILVA BEZERRA

CONTRIBUIÇÕES DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A COMPREENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

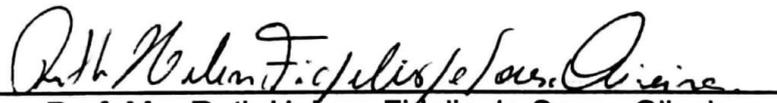
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título em Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 10 de novembro de 2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
DHP/CE/UEPB
Orientador



Prof. Ma. Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira
Campus Cabedelo/UEPB
Examinadora externa



Prof. Dr. José Ramos Barbosa da Silva
DME/CE/UEPB
Examinador

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(FREIRE, 1997, p.79)

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desse curso é para mim a realização de um sonho, fruto de muito esforço, dedicação, momentos bons e de superação de grandes desafios. Durante este percurso, tive ajuda de muitas pessoas e sou extremamente grato por isso.

Agradeço a minha mãe, Maria das Graças, a quem sempre me motivou a seguir perante todas as dificuldades. Mainha, obrigado pelo apoio e pelo incentivo que a senhora me deu durante todo esse caminho, sem a senhora eu certamente não estaria chegando ao fim desse ciclo, te agradeço profundamente por tudo.

A minha irmã, Fernanda, que assim como mainha sempre esteve do meu lado me incentivando frente às dificuldades.

Aos amigos que fiz durante a graduação e levarei para a vida. Em especial a Ayane, Kris, Jhully e Maria Eduarda. Meninas, sou imensamente grato por todo o aprendizado que tivemos juntos, pelas conversas, estudos, pelos cafezinhos na praça do Centro de Educação e por todo o apoio de vocês durante o curso. Essa experiência foi ainda melhor graças a vocês.

Aos meus amigos da escola que também me acompanharam durante a graduação, Lairton e João Vitor. Obrigado por tudo, meninos. Vocês também contribuíram nessa experiência.

Ao meu orientador, professor Marcos Angelus, pelos ensinamentos, disponibilidade, paciência e dedicação em me orientar durante a realização deste trabalho.

Ao professor José Ramos e a Professora Ruth, que formam a banca avaliadora deste TCC. Obrigado professores por aceitarem participar da banca, pela dedicação e pela atenção.

RESUMO

O direito à educação é uma das bases fundamentais dos direitos humanos e constitui um importante mecanismo para o desenvolvimento pessoal, econômico e social. Buscando explorar o conceito de direito à educação, este trabalho teve como objetivo de pesquisa analisar as contribuições das Confinteas para o debate da EJA como direito. Dialogamos teoricamente com Filho (1982) e Cury (2002) sobre direito; com Alcântara e Carlos (2015), Paiva (2003) e Guedes (2021) sobre EJA. Em função da análise do objeto, recorreremos às orientações de Silva (2009) no que concerne à abordagem de pesquisa qualitativa documental. Quanto à coleta de dados, utilizamos os relatórios gerais das IV, V e VI Confinteas examinando e analisando as concepções de direito presentes nos documentos. A análise sugere que o direito à educação presente nos relatórios das Conferências percorreu um caminho de evolução de conceito, partindo da educação como direito humano e ao trabalho para a concepção de direito como exercício, este sendo uma expressão do empoderamento social, político e econômico. Portanto, as Confinteas representam um relevante e necessário espaço de discussão e aperfeiçoamento de práticas no âmbito da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Direito à Educação. Confinteas.

ABSTRACT

The right to education is one of the fundamental pillars of human rights and constitutes a significant mechanism for personal, economic, and social development. This study aimed to explore the concept of the right to education and investigate the contributions of Confintea conferences to the discussion of Adult and Youth Education (AYE) as a right. The theoretical framework for this research involved dialogues with Filho (1982) and Cury (2002) on the concept of rights; Alcântara and Carlos (2015), Paiva (2003), and Guedes (2021) on AYE. For the analysis, we followed Silva's (2009) guidelines for qualitative document-based research. In terms of data collection, we examined and analyzed the general reports from the IV, V, and VI Confintea conferences, focusing on the conceptions of rights presented in the documents. The analysis suggests that the right to education presented in the conference reports has evolved in its concept, moving from education as a human right and a means to work towards the understanding of rights as an exercise. This exercise is seen as an expression of social, political, and economic empowerment. Therefore, Confintea conferences represent a relevant and necessary space for discussion and the improvement of practices within the field of AYE.

Keywords: *Adult and Youth Education. Right to Education. Confintea.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 A IMPORTÂNCIA DE ANALISAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO.....	10
1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFINTEAS COMO PROBLEMA DE PÊSQUISA.....	15
1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO EXPRESSÃO HISTÓRICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	18
2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS....	18
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	26
2.3 A PESQUISA QUALITATIVA E DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO DO OBJETO.....	28
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO NAS CONFINTEAS.....	30
3.1 IV CONFINTEA: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO, AO TRABALHO E À CULTURA.....	30
3.2 V CONFINTEA: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL PARA UMA VIDA PRODUTIVA, AO LONGO DA VIDA E AINDA DISTANTE DA REALIDADE.....	32
3.3 VI CONFINTEA: A EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DO DIREITO, COMO EMPODERAMENTO SOCIAL E ECONÔMICO.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos representa um âmbito da educação básica historicamente complexo, repleto de particularidades e lutas em torno de sua existência. Em função do nosso objeto de pesquisa, versaremos brevemente sobre a relevância de analisar a EJA como um direito, ilustrando sua presença nos documentos normativos e justificando a pertinência deste estudo no espaço acadêmico. No tópico seguinte, trataremos da questão do direito à educação nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), em que abordaremos a relevância das Conferências para o aprimoramento das políticas em EJA ao redor do mundo e que apresentamos o objeto de pesquisa e a problemática que norteará toda a discussão deste trabalho.

1.1 A IMPORTÂNCIA DE ANALISAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO

A construção desta pesquisa deu-se a partir dos estudos que realizei nas disciplinas de Gestão Educacional, Estágio Supervisionado I (gestão educacional) e Educação de Jovens e adultos (EJA), das quais tive aproximação com temas que chamaram minha atenção. Em Gestão Educacional e no Estágio Supervisionado I, pude perceber a escola de um ângulo diferente. Entendi como se estrutura o trabalho das figuras dirigentes na escola, dos professores, coordenadores e das finalidades dos projetos e ações que são organizadas para os alunos. Estudei sobre gestão democrática, participativa e passei a compreender melhor a importância da educação como um direito público.

No decorrer do Curso de Pedagogia, uma das aprendizagens que tive foi a compreensão do papel da Educação de Jovens e Adultos na vida dos indivíduos. São inúmeros os fatores que impactam as pessoas e impedem o desenvolvimento de sua trajetória escolar durante a infância e adolescência. Tais fatores, vão desde a necessidade de ingresso no mercado de trabalho precocemente, situações de gravidez inesperada, e em muitos casos a percepção de que a escola se mostra desinteressante e desconexa frente a necessidade dos sujeitos.

De um ponto de vista político-pedagógico, justificamos a relevância desta pesquisa mediante a presença da EJA em vários dispositivos legais garantidores e também regulamentadores da educação, a exemplo da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a qual tornou a Educação de Jovens e Adultos uma política de Estado. A LDB em seu artigo 37, nos incisos 1º e 2º, discorrem que:

§1º Os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. **§2º** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O direito à educação é ratificado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que garante como direito de todos o “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e trata como necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

O direito à educação está vinculado aos direitos sociais. Não podemos defender o direito à educação sem que este esteja em consonância com os outros direitos humanos. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO que tem mais de 60 anos de atividades, constituem um grande repositório de dados e reflexões que afirmam a relevância do debate político-pedagógico no contexto das práticas de educação de adultos no mundo.

A EJA, ao longo da história, está presente no debate político-pedagógico internacional. Segundo Gadotti (2013) esse debate expressa um movimento articulado por diferentes compreensões:

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore (Dinamarca) logo depois da II Guerra Mundial (1949), entendeu a Educação de Adultos como uma espécie de educação moral. A II Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal (1960), no Canadá, teve dois enfoques distintos: a Educação de Adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária. Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), ela foi entendida como “suplência” da educação fundamental (escola formal). Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Paris, caracterizando-se pela

pluralidade de conceitos. Em julho de 1997, a Unesco realizou, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte V), aprovando a “Declaração de Hamburgo” e adotando uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a Educação de Adultos como um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários (Gadotti, 2013, p.15).

No Brasil, os diagnósticos¹ realizados acerca da Educação de Jovens e Adultos revelam a enorme precariedade de oferta de vagas da EJA, e o declínio das políticas públicas e aportes orçamentários, principalmente após o golpe em 2016 e se intensificando durante a pandemia. Os fóruns de estudos² sobre o tema evidenciam a enorme pulverização de esforços e os recursos insuficientes que se destinam à modalidade.

A educação brasileira, em diversos momentos da história, é vista como elemento mediador entre a sociedade, o direito à educação de qualidade e a prioridade dos interesses do Estado. Uma vez que sustenta a legitimidade dos governos, estes que sempre buscam as condições sociais necessárias para se manter no poder. Todavia, no caso da EJA, os aportes de recursos e o desenvolvimento da educação de qualidade não recebe a mesma atenção frente às outras modalidades de ensino, dado que a quantidade de pessoas analfabetas no país é altíssima e as políticas e financiamentos educacionais são ineficientes para solução desta questão. Deste modo, a EJA vem sendo exposta a políticas públicas fragmentárias, pontuais e emergenciais, que demonstram o relativismo que o Estado trata a demanda dos cidadãos diante dos interesses da elite neoliberal, cujo foco é o mercado. Segundo Ferreira e Rodrigues (2016, p. 578):

buscar o equilíbrio entre os pontos íngremes das políticas neoliberais e o direito à educação consiste em evidenciar os interesses que mantêm as manobras desse caminho que conduz a educação brasileira, principalmente na modalidade de ensino para jovens e adultos, ao ranqueamento das dívidas sociais do Estado brasileiro para com a sociedade, que, por certo, não garante o direito igual a todos os cidadãos.

¹ Reportagem da Revista Piauí de 2023 relata que a EJA tem o menor número de matrículas em 16 anos. Para saber mais acesse: <https://piaui.folha.uol.com.br/desmantelando-o-brasil-de-paulo-freire/>

² Em 1996, o estado do Rio de Janeiro organiza o primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A experiência inovadora do Rio, impulsionou a criação de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, que a partir de 1999 passou a ser realizado todos os anos. Para saber mais acesse: <http://forumeja.org.br/node/1191>

O pensamento neoliberal vai ao encontro da formação de trabalhadores capacitados para o desempenho de atividades técnicas, esses certificados por cursos técnicos. Esta lógica parte da certificação de nível fundamental por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), estratégias estas que buscam diminuir a quantidade de cidadãos analfabetos, porém condicionados indiretamente à lógica excludente neoliberal capitalista, uma vez que aceleram a desigualdade entre a população.

Deste modo, a EJA, como Modalidade da Educação Básica, constitui um espaço extremamente diversificado e relevante para as pesquisas em Educação, uma vez que trata do acesso à escola para uma grande parcela da população. A Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido na Constituição e representa um caminho para um projeto de bem-estar social no país.

Do ponto de vista acadêmico, a relevância deste trabalho justifica-se no levantamento feito no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao realizar a pesquisa nos anos de 2016 a 2020 acerca da EJA como direito à educação, foram encontrados 438 (quatrocentos e trinta e oito) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Todavia, apenas um tratou efetivamente da EJA na perspectiva do direito.

Ribeiro *et. al.* (2016) analisam o retorno dos discentes ao processo de escolarização na Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Manoel Faustino de Mendonça e que obstáculos enfrentam. Silva (2016) buscou investigar a contribuição da EJA para o fortalecimento da cidadania nos alunos. Sousa e Carvalho (2017), por sua vez, analisaram os desafios e dificuldades vividos pelos idosos no acesso e permanência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luíz Vaz de Camões.

Paiva (2017), investigou os fatores que contribuíram para que um grupo de jovens paraibanos se afastassem da escola na idade presumida na legislação como apropriada e também os motivos que os fizeram se reaproximar da escola. Silva (2017) buscou discutir quem são os sujeitos da EJA e quais as suas expectativas nas salas de aula.

Jesus e Silva (2017) analisaram o papel da gestão na construção de uma gestão democrática e participativa em enfoque na EJA. Sousa (2018) investigou os

documentos legais e os movimentos que contribuíram para o desenvolvimento da EJA e que asseguram o direito à educação, ressaltando a oferta de EJA na área rural de Santa Rita – PB. Mamédio (2019) analisa a trajetória histórica da EJA desde a década de 1930 ao contexto atual, desde as primeiras referências até o reconhecimento da EJA como direito.

Diante da consulta realizada entre 2016 e 2020, apenas um trabalho discorre sobre a EJA como direito, nossa proposta de pesquisa buscou analisar a relação entre EJA e direito no âmbito das Conferências Internacionais de Educação de Adultos - Confinteas. Nesse sentido, analisamos as contribuições dessas Conferências para a compreensão sobre a Modalidade EJA como direito.

Além disso, segundo os dados obtidos na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios³ (PNAD) em 2022, 9,6 milhões de pessoas com 15 ou mais anos de idade não sabem ler e escrever. Entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, sendo esse percentual mais que o dobro da taxa verificada entre pessoas brancas de 3,4%. Adentrando a faixa etária de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos é de 9,3%, enquanto pretos e pardos o número passa do dobro chegando a 23,3%. Portanto, evidencia-se o problema crônico que persistirá enquanto a concepção da EJA enquanto direito não se traduzir em políticas públicas de longo prazo.

Deste modo, afirmamos a relevância desta pesquisa pelas dimensões já apresentadas, sendo elas: minha trajetória educacional na educação básica e vivência no curso de pedagogia; os dispositivos legais como a Constituição de 1988 e a LDB/9394/96, além do debate político internacional presente em agências como a UNESCO, desde a metade do século passado; e a dimensão acadêmica a partir da pesquisa realizada onde evidencia-se a importância de se ampliar a discussão da EJA como direito nas produções de TCCs do curso de Pedagogia entre 2016 a 2020.

³Para saber mais
acesse: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>

1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFINTEAS COMO PROBLEMA DE PESQUISA

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação tornou-se uma preocupação crescente para alguns países, levando ao desenvolvimento de iniciativas que buscassem aumentar as taxas de alfabetização e promover a educação de adultos. Nesse contexto, o reconhecimento internacional da educação de adultos recebeu destaque através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), especificamente a partir de 1949, quando o primeiro encontro ocorreu em Elsinore, Dinamarca, sob a responsabilidade da UNESCO. Ao longo dos últimos 60 anos, as Confinteas contribuíram com os debates e a formulação de diretrizes globais significativas para a educação de adultos, desempenhando um papel crucial para o âmbito da EJA na agenda política de diversos países.

A luta pela Educação de Jovens e Adultos como direito possui uma longa trajetória política e social e só nas últimas décadas tivemos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), a definição em âmbito legal da EJA como uma modalidade da Educação Básica. Todavia, para a materialização deste direito conquistado, a EJA precisa superar inúmeros desafios específicos em seu próprio campo de atuação, dentre eles destacam-se: a difusão pública direcionada aos idosos, jovens e adultos que não tiveram acesso, oportunidade de continuarem seus estudos ou foram excluídos dos sistemas de ensino; garantia das condições de permanência e êxito nos processos educativos, estes que necessitam de profissionais qualificados e com formação que atenda as especificidades dos sujeitos que frequentam a modalidade.

Tais desafios foram e vêm sendo apresentados ano após ano pelos Fóruns de EJA, que discutem e promovem ações em defesa dos direitos constituídos nos documentos da legislação brasileira. Portanto, para que possamos delimitar melhor nosso objeto de pesquisa, exploraremos algumas questões que foram abordadas nos trabalhos de conclusão de curso em Pedagogia durante os anos 2016 a 2020.

De acordo com Silva (2016), a EJA constitui o meio pelo qual os indivíduos podem desenvolver práticas cidadãs e a partir disso se tornarem agentes de transformação social praticando desta forma sua cidadania. Além disso, destaca que através da educação as pessoas têm oportunidade de desenhar e redesenhar conceitos e valores que as dignificam e as tornam mais solidárias. O autor salienta

ainda que a educação é um bem público e que deve contribuir com o crescimento de uma sociedade e de seus sujeitos.

Para Silva (2017) é importante que toda modalidade de ensino conheça o perfil de seus alunos para que o processo de ensino aprendizagem esteja de acordo com a realidade dos sujeitos que frequentam a sala de aula. Reunir informações acerca dos alunos e do meio em que a escola se insere é parte essencial do trabalho da gestão escolar, uma vez que apenas a garantia do direito à educação por si só não consegue garantir a permanência dos alunos.

Sousa (2018) apresenta a importância das CONFINTEAs na discussão acerca da educação de adultos em nível internacional, dado que as conferências fornecem apontamentos para elaboração e aprimoramento de políticas públicas para EJA. O debate sobre os obstáculos da EJA nas conferências contribui para a construção de um ambiente que reforce o direito à educação, fomentando discussões que cobrem do estado a manutenção das políticas públicas voltadas à EJA.

Mamédio (2019) ressalta que a EJA em sua trajetória se caracteriza por avanços e retrocessos e evidencia que ainda estamos longe de assegurar o pleno direito de acesso e permanência a todos. A autora traz uma série de acontecimentos apenas no começo de 2019 que justificam suas observações, tal como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que era responsável pela EJA e também por outras modalidades de ensino, o fim da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, corte no orçamento para EJA, dentre outros. Portanto, nota-se que até mesmo o lento avanço e a frágil garantia dos jovens e adultos à escola sofreram enormes perdas durante os retrocessos protagonizados pelo governo de trevas (2019-2022).

Deste modo, a EJA ainda tem um longo caminho de obstáculos a percorrer, uma vez que seu lugar como direito permanece em constante ameaça, face à redução anual dos números de escolas que atendem à modalidade, bem como a diminuição do aporte de recursos à modalidade. Assim, evidencia-se a necessidade de produção de trabalhos científicos acerca da EJA para que não se perca de vista a garantia do direito de jovens, adultos e idosos. Diante disso, definimos o seguinte objeto de pesquisa: *contribuições das Confinteas para o debate sobre a EJA como direito*. Em consonância com o objeto da pesquisa, elaboramos a seguinte

problemática: quais contribuições as Confinteas têm dado para o aprofundamento do debate da EJA como um direito?

1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos brevemente a importância de analisar a Educação de Jovens e Adultos como um direito, a relevância das Confinteas no que tange ao direito à educação acerca da EJA ao redor do mundo e posteriormente delimitando nosso objeto de pesquisa e formulando a problemática norteadora deste estudo.

O segundo capítulo discorre sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil a partir dos escritos de Paiva (2003) e Guedes (2021), percorrendo o caminho que vai da Educação Jesuítica ao Mobral nos anos 1970. Em seguida, faremos uma discussão sobre a concepção de direito em geral e direito à educação. Por fim, detalhamos a metodologia utilizada neste trabalho e o documento utilizado na coleta de dados.

O terceiro e último capítulo analisa as contribuições das Confinteas IV, V e VI acerca do direito à educação, trazendo para o debate os conceitos de direito identificados nos relatórios gerais das Conferências, a partir das categorias de análise que foram identificadas nos relatórios das conferências.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos propostos deste estudo e fazemos uma breve síntese dos resultados, avaliando em que medida foi possível o alcance dos objetivos e salientando o valor dos estudos sobre a EJA na formação docente e sua importância para o debate sobre direito à educação.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO EXPRESSÃO HISTÓRICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capítulo explora a trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, abordando o caminho percorrido desde a educação jesuítica até a criação do Mobra em 1970. Além disso, faremos uma breve discussão sobre o conceito de direito para posteriormente tratar da questão do direito à educação, examinando a presença da educação de jovens e adultos nos documentos normativos, bem como o papel fundamental que a gestão escolar possui na efetivação do direito à educação.

2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação dos adultos, no Brasil, tem suas raízes históricas atrelada à educação elementar. Durante a fase inicial da colonização, os jesuítas⁴ utilizavam o ensino das crianças como estratégia para atingir também os pais indígenas. Todavia, posteriormente, a educação dos indígenas viria a perder sua relevância na colônia. No final do século XIX, o mundo vivia um surto de progresso devido ao processo de industrialização e a formação de classes operárias no continente europeu, que acelerou o surgimento de escolas para adultos, porém somente após a revolução de 1930⁵ nasceriam no país movimentos de educação de adultos com alguma significância para a construção de um projeto nacional.

Durante 1870 a 1880, diversas províncias do país criaram classes de ensino para adultos, chamadas “escolas noturnas”. Paiva (2003) destaca que as justificativas para implementação dessas escolas diferiam bastante, podendo servir para dar alguma instrução mínima, ou cultivar os direitos e deveres dos cidadãos que o império buscava difundir. Assim a autora discorre:

⁴ Segundo Paiva (2015, p. 5 - 6) “[...] os jesuítas souberam aproximar-se dos índios, conviver com eles, aprendendo a cultura, a língua e descobriram logo como convertê-los. As aproximações incluíam mímicas, discursos emotivos, uso de instrumentos musicais e presentes.” E dessa forma “Aprendendo a língua, tornaram-se intérpretes e, mais do que isso, ignoraram as diferentes culturas indígenas e empreenderam o recolhimento de crianças, o aldeamento de adultos e a utilização de uma língua geral com vistas a suprimir a visão de mundo dos selvagens e, assim, poder ensinar a nova cultura.”

⁵ A revolução de 1930 marcou o fim da República Velha no Brasil. Liderada por Getúlio Vargas, a revolução culminou na deposição do presidente Washington Luiz, sendo motivada por uma série de insatisfações, dentre elas a ausência de alternância de poder.

Por exemplo, o presidente Abel Graça do Pará ao criá-las, em 1871, colocava entre suas vantagens a delas permitirem "que os escravos recebam alguma instrução, o que é de grande alcance na época em que os poderes públicos trabalham na importante obra de emancipação do elemento servil"; no Maranhão, entretanto, ela deveria servir para que o homem do povo compreendesse melhor seus direitos e deveres e para que se amenizassem os costumes; em outras partes estas iniciativas estiveram ligadas ao ensino profissional (Paiva, 2003, p. 195).

Contudo, as escolas noturnas não sobreviveriam por muito tempo, boa parte delas seriam extintas anos depois, uma vez que sua implementação não era fruto de reivindicação de aulas para adultos, e sim devido a propagação de ideias de que essas escolas eram necessárias. Deste modo, Paiva (2003, p. 195) realça a insatisfação dos regentes das províncias com o fracasso das escolas, afirmando que [...] "por isso, muitos são os Presidentes de Província que se reclamam que 'tais escolas não têm produzido os benefícios esperados' pois 'são cada vez menos frequentadas, sem que para isso haja razão plausível'".

O fim da Primeira Guerra Mundial trouxe consigo a necessidade de ampliar a precária rede de ensino elementar e a educação de adultos foi levemente favorecida. No Brasil, a década de 1920 foi marcada por reformas que trataram da renovação dos sistemas de educação do país, ao mesmo tempo que também tratavam da educação de adultos. Em 1928, acontecia no Distrito Federal uma das principais experiências em educação de adultos no Brasil, pois caracterizava-se como o primeiro movimento fora do modelo tradicional das escolas noturnas e o primeiro a ter um aspecto político. O país chegava no período de radicalização e disputas ideológicas que viriam a preceder o Estado Novo.

Para Paiva (2003), a experiência do Distrito Federal tem uma grande importância não somente para a educação de adultos, mas para a educação em geral. Para a autora, os educadores foram forçados a refletir sobre a realidade social e a buscar uma compreensão dessa realidade. Era a primeira vez que o sistema educativo passava por uma mudança devido a razões ideológicas. A autora evidencia que de dali em diante, as forças ideológicas enxergaram na educação um instrumento de manutenção das estruturas sociais. Assim, Paiva (2003) descreve:

daí em diante a face ideológica tanto em sua perspectiva interna, relativa a métodos e programas, quanto em sua perspectiva externa, relativa ao vínculo com a sociedade tornou-se mais clara no Brasil e a educação passou a ser não mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos postulados fundamentais da ordem vigente, mas também pela transformação da sociedade a partir de novos postulados. Passávamos do momento de utilização da educação como instrumento da luta entre grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional, mas, não apenas os novos grupos ideológicos tratarão de atuar no campo educativo. Também o governo, alertado do grande poder da manipulação oferecido pela educação aos governantes, tratará de utilizá-la como instrumento de sedimentação do seu poder político e das estruturas sócio-econômicas vigentes, conforme podemos constatar através das intenções explícitas do Estado Novo de utilizar o sistema educativo e a educação extra-escolar como instrumento de difusão ideológica. (Paiva, 2003, p. 199 - 200).

O período de 1946 a 1958, foi marcado pelas primeiras iniciativas oficiais de educação de adultos em âmbito nacional. Após o fim do Estado Novo⁶ em 1945, uma mobilização em torno da educação de adultos surge vindo de diversos setores da sociedade. O fim da Segunda Guerra mundial e a vitória dos princípios democráticos, potencializaram a importância da educação das massas, como forma de construir um modelo de sociedade democrática.

Surge então a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), buscando atender aos pedidos da UNESCO em prol da educação popular. A campanha flertou com a possibilidade de formar mão de obra alfabetizada nos centros urbanos, alcançar os não alfabetizados nas áreas rurais, além de buscar melhorar a imagem do Brasil nos índices mundiais de analfabetismo. A CEAA tinha em seus fundamentos políticos o combate a ideologias de cunho sociais e anarquistas, e segundo Paiva (2003), toda a campanha era orientada a partir da concepção de democracia liberal, assim a autora descreve:

ela seria o instrumento para que a população, através do voto, participasse da vida política do país dentro dos princípios da democracia liberal. Há nela, indubitavelmente, uma preocupação quantitativa derivada da crença de que a educação em massa poderia ser responsável pela formação de um determinado tipo de sociedade no Brasil. Há também, da parte de alguns, a consciência

⁶ Vigente de 1937 a 1945, o Estado Novo foi um regime autoritário liderado por Getúlio Vargas. Sendo caracterizado como um período de repressão política e pelo autoritarismo, chegando ao fim em 1945 após intensa pressão social.

de que esse processo deveria ser orientado, servindo a educação - explícita ou implicitamente - como veículo de difusão ideológica: ela é, aí, um instrumento do poder constituído (inclusive como programa oficial) para a construção da sociedade que a classe detentora do poder político desejava construir. Misturam-se, nesta visão das funções da educação das massas, uma perspectiva "entusiasta" com certa dose de "realismo". Acredita-se no "poder" da educação, que construiria o tipo de sociedade desejada no país, ao mesmo tempo em que se pensa em utilizá-la em função de objetivos políticos bastante claros e definidos (Paiva, 2003, p. 210 - 211).

A CEAA chega ao seu declínio em 1958 quando constata-se o insucesso da campanha sob a perspectiva educativa. A campanha tinha conseguido alcançar seus objetivos políticos, colaborando na diminuição das estatísticas de analfabetismo no país, além de formar uma massa de indivíduos votantes, porém Paiva (2003), evidencia a ineficiência educativa do programa descrevendo que a campanha não promovia o avanço cultural e educacional e que sua ação era superficial, assim a autora descreve [...] apontavam-na como “fábrica de eleitores” (Paiva, 2003, p. 220).

O início dos anos 1960 é considerado um período de turbulência política e social no Brasil e no mundo. Estados Unidos e União Soviética seguiam liderando blocos políticos e militares rivais durante a Guerra Fria, com a tensão entre os blocos se intensificando após a crise dos mísseis de Cuba em 1962. No Brasil, o presidente Jânio Quadros renunciaria em agosto de 1961, forçando o vice João Goulart a assumir o país que estava em profunda polarização política entre setores progressistas e conservadores da sociedade.

Em 1961 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cria o Movimento de Educação de Base (MEB), que viria a desenvolver uma campanha de educação por meio de escolas radiofônicas. Em março de 1961, o governo do então presidente Jânio Quadros oficializa a criação do MEB como um programa de Educação de Base, ressaltando em seu art 1º sua atuação em áreas subdesenvolvidas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. De acordo com o programa, seriam instaladas 15 mil escolas radiofônicas no primeiro ano, e esse número seria gradualmente aumentado durante os cinco anos de duração do projeto.

Guedes (2021) ressalta que o MEB tinha algumas similaridades com alguns conceitos antes trabalhados por Paulo Freire, a autora descreve: “é possível perceber entre essas características vários aspectos trabalhados em profundidade

por Freire, ao formular sua filosofia e o método de alfabetização de adultos que incorporava conceitos, como conscientização, emancipação e práxis” (Guedes, 2021, p. 62).

A autora salienta ainda que o MEB buscou valorizar a cultura popular e a conscientização das massas, tentando incorporar um pensamento crítico e reflexivo, algo que era presente no pensamento freiriano, deste modo destaca que

a conscientização dos educandos era o ponto central do processo educativo e da prática alfabetizadora para que fosse possível suscitar a percepção e reflexão acerca das problemáticas vivenciadas cotidianamente, além de promover uma ação de busca por estratégias e soluções para superação dessas problemáticas, ou seja, trata-se de um agir sobre a realidade e de transformá-la positivamente (Guedes, 2021, p. 65).

Um dos pontos que mais chama atenção na experiência do MEB é a cartilha *Viver é Lutar*. Lançada em 1963, a cartilha constituiu um significativo apoio didático utilizado pelo MEB, das quais seus conceitos contribuíram no desenvolvimento de atividades reflexivas pedagógicas com os educandos, porém que resultariam em desconfiças e insinuações devido às disputas ideológicas que aconteciam no país durante aquela época.

No final de 1963 e início de 1964, pairava sobre o Brasil um clima de instabilidade política e tensão social, com receios crescentes sobre a iminência de golpes e contra-golpes. Grupos políticos de direita e militares conservadores conspiravam contra o presidente João Goulart. Jango tinha assumido após a renúncia de Jânio Quadros, entretanto, as Forças Armadas nutriam forte oposição ao novo presidente, uma vez que suas políticas sendo implementadas, ao exemplo da reforma agrária, ferissem os interesses dos latifundiários, seus aliados políticos. Paiva (2003) realça que os programas de educação promovidos a partir da década de 60 eram mal vistos pelas forças políticas conservadoras, uma vez que colocavam em perigo a manutenção da ordem vigente, assim a autora descreve:

difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras (Paiva, 2003, p. 287).

Em vista disso, no dia 01 de abril de 1964 aconteceu no país um golpe de Estado que derrubou o presidente João Goulart. O golpe foi liderado pelos militares, que receberam amplo apoio dos setores conservadores da sociedade brasileira, além da mídia e da igreja católica. Passado o golpe, o Congresso Nacional é fechado e o Brasil passa a ser governado por uma junta militar, que em seguida, promulga o Ato Institucional nº1 (AI-1), que concedia amplos poderes aos militares suspendendo garantias constitucionais dos cidadãos, incluindo a possibilidade de cassar mandatos políticos e censurar a imprensa.

Após o início da ditadura militar, boa parte dos programas de educação de adultos foram suprimidos. Dentre os poucos que sobraram, destaca-se o MEB que continuou a existir pois era vinculado a CNBB, todavia, seus materiais de apoio, seu método de ensino e sua orientação pedagógica foram revistos e alterados para que o programa continuasse a funcionar. Gradualmente, o MEB foi deixando suas características iniciais para se reorganizar e voltar a transmitir suas aulas. Uma das principais mudanças é observada no seu material didático, a cartilha “*Viver é Lutar*” é trocada por “*Mutirão*”, buscando alterar a ideia inicial de conscientização do indivíduo para ajuda voluntária.

Durante os primeiros anos do regime, a educação de adultos foi negligenciada pelo ministério da educação. Apenas em 1966 o governo se manifesta após pressão da UNESCO pelo cumprimento de compromissos assumidos pelo Brasil na erradicação do analfabetismo. Desta forma, o governo decide apoiar a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que buscou alfabetizar um milhão de adultos em um período de cinco anos. A Cruzada ABC teve origem em 1962, no colégio evangélico Agnes Erskine em Pernambuco, a partir de um grupo de professores que elaborou um processo de alfabetização de adultos com caráter missionário. Seu objetivo além de alfabetizar adultos foi de garantir ensino profissional e educação sanitária, e para atingir os resultados esperados, a Cruzada utilizou o que Paiva (2003) descreve como ação comunitária [...] A cruzada adotou como objetivo suplementar a dieta dos seus alunos, professores e voluntários através da distribuição de alimentos” (p.302).

A ação pedagógica da Cruzada era fundamentada em seu material didático. Durante um período, o programa utilizou uma cartilha ABC que seria reformulada pouco tempo depois por não corresponder à realidade do Nordeste, a principal

região em que a Cruzada atuou, além de ter uma linguagem predominantemente infantilizada. Após o material didático ser feito, Paiva (2003) destaca algumas ideias que a cartilha buscava difundir no processo de alfabetização, como o papel da escola, da família, da fé e da Igreja. A autora descreve que

[...] nas lições relativas à religião, a idéia de que ir à Igreja é uma necessidade do ser humano; na lição sobre a importância das Forças Armadas, o papel das mesmas na manutenção da paz e da ordem interna (sem qualquer referência à sua proteção contra ameaças externas); na lição sobre colaboração comunitária para a resolução dos problemas, a idéia de que "pedir esmolas só quando não houver outro meio de sustento (Paiva, 2003, p. 308).

Uma das principais críticas à atuação da Cruzada foi contra o caráter assistencialista que o programa tinha utilizando a distribuição de alimentos. A distribuição acontecia a cada quinze dias e tinha como objetivo assegurar a frequência dos alunos às aulas, o que provocava uma adesão artificial às aulas, uma vez que a assiduidade dos alunos dependia totalmente dessas ações paternalistas, assim Paiva (2003) salienta [...] “perto da distribuição a frequência aumenta”, “a frequência já caiu quando os alimentos demoraram a chegar”, “na distribuição do óleo, que é o mais caro, a frequência aumenta” [...] (p. 307). Em vista das críticas recebidas e das dificuldades para se financiar, a Cruzada ABC foi se extinguindo paulatinamente nos Estados entre 1970 e 1971.

No final de 1968, o Brasil estava em um momento de grande tensão política devido a uma crescente mobilização popular e de forças da oposição contra o regime militar que havia usurpado o poder em 64. Diante disso, o governo militar responde com a promulgação do Ato Institucional nº5 (AI-5), que aprofundou ainda mais o controle sobre a sociedade, dando plenos poderes ao governo para reprimir qualquer tipo de oposição política ou social. Após a promulgação do AI-5, o governo buscou justificar sua legitimidade perante as massas, e para isto, lançou em 1970 o Mobral. Paiva (2003) enfatiza a utilização política do Mobral em favor do regime, assim aponta

O lançamento do Mobral como campanha de alfabetização de massa, em 1970, prendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI-5 em dezembro desse ano, constituindo-se tal campanha - juntamente com a expansão do ensino superior - num

dos pilares da política educacional do governo militar no período (Paiva, 2003, p. 337).

A implementação do Mobral não necessitou ser justificada aos educadores e intelectuais da época, pois o regime tinha interesse no viés político do programa. O processo de criação e implementação foi fortemente autoritário, e para que fosse validado pela sociedade, o governo militar utilizou de frequentes propagandas nos meios de comunicação. Não havia críticas, objeções ou sugestões, uma vez que a mídia estava sob forte censura dos militares.

O processo de alfabetização do Mobral tinha como objetivo buscar a acomodação dos indivíduos em suas classes sociais. O material didático, principalmente, disseminava a concepção de que os indivíduos eram responsáveis pelos próprios sucessos e insucessos em suas vidas, ao mesmo tempo que colaborou na aceitação sem questionamentos do lugar ao qual cada um pertencia na sociedade. Paiva (2003) evidencia que a alfabetização realizada pelo Mobral direcionava claramente à responsabilidade individual dos alunos pela sua vida, como se seu progresso estivesse desatrelado das condições sociais e econômicas do meio em que se vive, assim a autora descreve

A alfabetização oferecida pelo Mobral seria "funcional" porque induz (o aluno) a descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive, tornando-se agente e beneficiário do desenvolvimento. Esse jogo de palavras não era irrelevante: mantinha-se o jargão corrente nos meios técnicos ligados à educação e ao desenvolvimento social em geral, mas retirava-se qualquer vinculação prévia da alfabetização às condições socioeconômicas dentro das quais vive o aluno. Reeditando de maneira sofisticada o preconceito contra o analfabeto (que não seria capaz de encontrar sua função), essa definição jogava para um período pós-alfabetização a descoberta da sua funcionalidade, tornada tarefa e responsabilidade individual daquele que se alfabetiza, o que - aliás - é inteiramente compatível com a mensagem difundida pelo material didático do Mobral: a da responsabilidade individual pelo êxito ou fracasso do alfabetizado em conseguir melhor salário e melhores condições de vida, abstraindo a estrutura socioeconômica e - portanto - as possibilidades objetivas de tal melhoria (Paiva, 2003, p. 355).

Em vista disso, evidencia-se a utilização política do Mobral pelo regime militar, uma vez que a educação oferecida buscou consolidar o golpe e a permanência dos militares no comando do país, além de servir para manter a estrutura social ileso,

evitando que as classes populares se revoltassem contra a elite econômica durante o chamado “*Milagre Econômico*”. O programa obteve êxito na diminuição do número de analfabetos no país, o que posteriormente não se mostraria verdadeiro uma vez que uma parte dos alunos concluintes do programa sabiam escrever, mas não sabiam ler, algo que Paiva (2003) aponta como uma similaridade com programas antes já implementados no Brasil, assim comenta [...] o que indica ter-se reduzido o processo alfabetizador, nesses casos, à memorização de letras e palavras e à aquisição da capacidade de “ferrar o nome” - repetindo o Mobral uma estória que já conhecemos desde os tempos do CEEA” (p. 367).

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O direito é um conceito que foi se consolidando ao passar dos séculos. Com a ascensão da sociedade burguesa, a partir do século XVIII, a noção de direito aparece para proteção física da família e da propriedade privada. Todavia, essa proteção abrangia apenas aos detentores de poder e seus entes próximos. Filho (1982) destaca que o direito é uma produção dentro do processo histórico, fruto de movimentos e lutas das classes e que deve ser aperfeiçoado. Assim discorre que: “[...] não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contra-dizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas” (Filho, 1982, p. 56.).

De acordo com Cury (2002), no Brasil, o direito à educação como direito estabelecido em lei é recente, surgindo no início do século XX. O autor destaca que diferente dos países europeus, os países colonizados demoraram a passar pelos processos de industrialização e formação de classes operárias, tendo como consequência uma classe burguesa que ao ocupar os aparelhos de Estado, se preocupou muito mais com seus interesses individuais do que com um projeto de interesse nacional que abarcasse as classes populares.

Deste modo, as elites dos países latino-americanos coadjuvaram na desimportância da educação para as classes mais pobres, uma vez que estiveram e ainda permanecem preocupadas com a manutenção de seus privilégios e seu enriquecimento econômico. Neste sentido, Cury (2002) discorre ainda que:

mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (Cury, 2002, p. 258).

Todavia não se deve perder de vista o quão importante é a declaração de um direito, uma vez que assegurá-lo dentro do conjunto de dispositivos legais do país, reconhece o mesmo como ponto importante de políticas sociais a serem elaboradas. Cury (2002, p. 259) reconhece que

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Conforme já justificado, a EJA está presente nos documentos oficiais (LBD/93/94/96, Constituição Federal) como direito social imprescindível. Neste sentido Alcântara e Carlos (2015) afirmam que “[...] o direito básico, humano, fundamental e social vincula a EJA a uma necessidade de humanização (valor, ética e efetivação da Justiça), assim como outros direitos indispensáveis às atuais condições históricas”.

Entretanto, a EJA possui particularidades durante sua trajetória que a diferencia das outras modalidades de ensino, pois mesmo antes de ser assegurada legalmente já possuía um longo caminho trilhado dentro de movimentos populares, ONGs e movimentos sindicais “[...] são territórios forjados em torno de outras séries de enunciados, como a luta pela terra, pela moradia, por condições de trabalho” (Alcântara e Carlos, 2015, p. 215), evidenciando as especificidades da EJA que a gestão escolar precisa considerar dentro da dinâmica escolar.

Assim, no âmbito da modalidade EJA faz-se necessária a construção de uma relação mais próxima entre os entes que pertencem à dinâmica escolar, ou seja, gestores, docentes, equipe administrativa, discentes e a comunidade. Uma gestão que cria ações e dispositivos para estimular a participação de adultos, jovens e idosos na dinâmica escolar, não expressa somente uma compreensão abstrata da EJA como direito, mas buscar pôr em ação esse entendimento no cotidiano escolar, na dinâmica organizativa da comunidade, na sua participação na gestão da instituição, bem como na formulação de políticas públicas.

2.3 A PESQUISA QUALITATIVA E DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO DO OBJETO

Para a produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa de caráter documental, em que analisamos os relatórios gerais das Confinteas, especificamente as IV, V e VI Conferências. A escolha específica de tais edições das Confinteas se deu pela busca nos relatórios finais pela palavra *direito*, uma vez que esta palavra representa o tema central deste trabalho. A partir desse mapeamento, selecionamos as Conferências que mais citaram o conceito de *direito* em seus relatórios para aprofundarmos as discussões teóricas.

Esta é uma pesquisa documental, que pressupõe um tipo de análise que utiliza a interpretação e o confronto entre documentos existentes, sendo eles digitais ou impressos. A pesquisa documental busca reunir dados e informações a partir de determinados documentos, investigando temas específicos e construindo argumentos. Segundo Silva (2009), a pesquisa documental está em um espectro próximo da pesquisa bibliográfica, porém, cabe aqui especificar a diferenciação entre as duas. O autor descreve:

a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (Silva, 2009, p. 06).

Para a utilização dos documentos das Confinteas no processo de pesquisa, recorreremos às orientações que Silva (2009) lista em seu texto, com base em Cellard (2008), sobre como avaliar preliminarmente os documentos que serão utilizados, sendo eles o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos chave presentes no texto.

A partir das dimensões citadas, realizamos o processo de análise documental examinando os relatórios gerais das Confinteas, buscando estabelecer relações e associações com o objeto de pesquisa. Silva (2009) discorre sobre as categorias de análise, sendo estas, ferramentas necessárias para organizar e examinar os dados coletados dos documentos, tendo em vista auxiliar o pesquisador a se aproximar do tema da pesquisa. Deste modo, Silva (2009) reflete que

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apóia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (Silva, 2009, p.12).

Partindo dessas orientações, sistematizamos as várias dimensões do conceito de *direito* que as Conferências salientam nas já citadas edições que selecionamos para a construção desse trabalho. Estruturamos os dados coletados no terceiro capítulo com cada subtópico discutindo as diferentes expressões de direito que encontramos durante a coleta de dados, buscando explorar a discussão fomentada pelo problema de pesquisa deste trabalho.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO NAS CONFINTEAS

Este capítulo apresenta os resultados da análise documental das Confinteas IV, V e VI a partir da pesquisa sobre o conceito de direito em seus relatórios gerais. Discorreremos sobre o contexto histórico presente em cada uma das Conferências analisadas e discutimos as diferentes expressões de direito que foram identificadas durante a pesquisa, analisando seus impactos na vida dos sujeitos e da sociedade.

3.1 IV CONFINTEA: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO, AO TRABALHO E À CULTURA

Em março de 1985 em Paris, na França, aconteceu a IV Confinteas. Situada em um contexto de crise econômica mundial e contenção de investimentos públicos, a quarta Conferência ocorreu durante um período em que as ideias neoliberais estavam em evidência e sendo implementadas em diversos países ao redor do mundo, além disso, diversos conceitos de educação ganharam proporção nesta conferência, sendo eles educação rural, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, dentre outros. A IV Confinteas abordou a questão do direito à Educação como um direito inerente ao ser humano, perpassando as dimensões de direito à cultura e ao trabalho, trazendo esses conceitos em seu relatório geral e destacando sua importância para a época.

O relatório discorre sobre o direcionamento de uma definição maior da educação de adultos, respeitando as situações de cada nação. Destaca que embora a educação de adultos tivesse foco naquele momento em grande parte de suprir a não suficiente ou ausente educação na idade tradicional, sua importância para a sociedade teria se expandido consideravelmente. Assim, a Conferência realça a importância da educação de adultos para o desenvolvimento social: “a educação de adultos veio a ser reconhecida como necessária para todos e como um aspecto fundamental do direito à educação, tão vital para a autorrealização individual quanto para o desenvolvimento e o progresso social” (IV Confinteas, 1985. p. 190).

Os países participantes da Conferência chegaram ao entendimento de que o combate ao analfabetismo continuava a ser um dos grandes desafios educacionais

no final do século XX, e que a superação deste problema contribuiria no avançar do direito à educação para todos. Deste modo, os participantes da reunião consideraram que a consumação do direito à educação criava base para o processo de democratização da educação, uma vez que facilitava aos indivíduos o conhecimento de si mesmos como integrantes da sociedade em que vivem, com direitos, deveres e capazes de conhecerem seus próprios potenciais. Portanto, o relatório salienta que

a educação de adultos em alguns países foi uma das maneiras pelas quais foi possível garantir aos adultos o exercício pleno e o respeito aos direitos humanos e o cumprimento de seus deveres como cidadãos, uma vez que ajudou a reduzir a ignorância, que é a maior barreira para a consciência e gozo dos direitos individuais e a autorrealização (IV Confinteia, 1985. p. 198).

A IV Conferência também realça em seu relatório a ideia de que a educação de adultos potencializa o acesso à cultura, desempenhando um papel fundamental na democratização do direito à cultura. O acesso à cultura enriquece a vida dos indivíduos, podendo propiciar experiências, conhecimentos e perspectivas que podem expandir seus horizontes, permitindo que as pessoas se desenvolvam intelectualmente e emocionalmente. Assim, a Conferência destaca que “[...] frequentemente, uma pessoa só consegue realmente se beneficiar do direito à cultura através da educação de adultos” (IV Confinteia, 1985 p.198).

O direito ao trabalho também aparece no relatório geral da IV Confinteia como um elemento significativo da educação de adultos. A educação de adultos possui uma função crucial na promoção da inclusão social e econômica, uma vez que os indivíduos que encontram barreiras educacionais em sua formação, tem uma maior dificuldade em conseguir empregos. Portanto, a educação de adultos não somente desenvolve as qualificações e habilidades individuais, mas também possibilita a melhoria de oportunidades e participação no mundo do trabalho. Desta forma, a Conferência discorre que

Em alguns casos, ela pode também facilitar o exercício do direito ao trabalho. Um participante até defendeu que o direito de aprender não é apenas um direito humano fundamental, mas se tornou a chave para a sobrevivência do indivíduo e da sociedade em um momento crítico na história da humanidade (IV Confinteia, 1985, p. 198).

Muitos participantes sublinharam que a educação de adultos e os programas de alfabetização realizados pelos países constituíam para inúmeros indivíduos como a única possibilidade de frequentar a escola e “usufruir de seu direito à educação” (IV Confinteia, 1985, p. 198-199). Neste contexto, é possível notar que a ideia do direito à educação estava presente e sendo vigorosamente debatida durante as discussões entre os países membros e demais participantes da CONFINTEA. No entanto, é igualmente evidente que a efetivação e pleno acesso por parte da sociedade ainda seguia cambaleante e distante da realidade dos indivíduos, sobretudo, dado o contexto neoliberal que o mundo vivenciava e o advento da década de 1990, quando o Brasil aderiria de modo sistemático essas políticas de redução do estado como garantidor de direitos sociais.

3.2 V CONFINTEA: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL PARA UMA VIDA PRODUTIVA, AO LONGO DA VIDA E AINDA DISTANTE DA REALIDADE

A V Confinteia foi realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, e esta edição da Conferência teve um extenso processo de mobilização e coleta de informações, buscando identificar tendências e desafios globais no campo da educação de jovens e adultos. Tanto a V Conferência quanto sua sucessora, culminaram na elaboração de um documento que foi amplamente discutido durante o evento, sendo aprovado de forma unânime ao final, sendo ele a Declaração de Hamburgo em 1997. Além disso, a V Confinteia aconteceu durante um período de aprofundamento das políticas neoliberais ao redor do mundo, com os movimentos de esquerda entrando em crise após o fim da União Soviética, sendo ela a referência para os movimentos de trabalhadores por todo o planeta.

Segundo Ireland e Spezia (2014), a reunião em Hamburgo foi o desfecho de um ciclo de conferências realizadas na década de 1990, destacando a Cúpula Mundial para a Infância em Nova York (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtiem (1990). Os autores salientam também que cada Conferência teve como resultado acordos específicos, que enfatizaram a importância da democracia e do respeito aos direitos humanos, discorrendo que Hamburgo (1997) foi parte desse processo, buscando alinhar suas prioridades com as de outras conferências.

A V Conferência disserta em seu relatório que a educação de adultos passou por grandes transformações, desde a última reunião, vivenciando um notável aumento na sua abrangência. A partir disto, é realçado que o Estado segue sendo o principal órgão condutor, capaz de possibilitar o direito à educação para todos. Todavia, outros entes são evidenciados pelo relatório como parceiros do Estado com vistas à educação de adultos, sendo eles o setor privado e a comunidade. Amparado a isto, emergem as ideias de educação ao longo da vida e educação para uma vida produtiva. Assim, o relatório demonstra que

Em sociedades baseadas no conhecimento que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas demandas da sociedade e da vida produtiva aumentam expectativas que requerem que todo e qualquer indivíduo atualize suas habilidades e conhecimentos por toda a sua vida. No centro dessa transformação, está o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem parcerias com a sociedade civil visando à aprendizagem de adultos. (V Confintea, 1997. p. 216-217)

Além disso, o parecer da reunião relata que os governos e a sociedade civil devem adotar ações que assegurem o acesso contínuo para os indivíduos à educação ao longo de suas vidas, apontando que a responsabilidade da educação de adultos deve envolver todos os setores ministeriais dos governos, exigindo uma colaboração interdepartamental. A V Conferência salienta a necessidade de garantir educação básica para todos e o impacto dessa ação na sociedade. Portanto, enfatiza que

educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito (V Confintea, 1997. p. 217).

O encontro sublinhou que o início do século XXI apontava diversos obstáculos que deveriam ser enfrentados pela sociedade civil e pelo Estado, constituindo a educação de adultos como um dos mais importantes mecanismos que viria a estimular a criatividade e produtividade, colaborando no enfrentamento de problemas complexos no mundo globalizado que vivenciava crescentes e velozes

transformações. Junto a isto, a V Confintea realça o direito à educação e o direito à aprendizagem ao longo da vida como imprescindível à vida produtiva, discorrendo que

o reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (V Confintea, 1997. p. 218).

Contudo, o relatório discute que a educação de adultos ainda não alcança todos os indivíduos que necessitam dela, realçando as barreiras sociais, políticas e econômicas que interferem no acesso desses grupos à aprendizagem de adultos. Assim, o relatório cita que

o direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância de que a aprendizagem de adultos deve ser aberta a todos, a realidade é que diversos grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e prisioneiros, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder a suas necessidades, e facilitar sua plena participação na sociedade. Todos os membros da comunidade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da aprendizagem de adultos, o que supõe a satisfação de necessidades de aprendizagem muito diversas. (V Confintea, 1997. p. 235)

Portanto, a promoção do direito à educação para todos, mesmo sendo amplamente discutida pelos participantes da V Conferência, permaneceu como uma prioridade fundamental dos países membros na busca por uma sociedade que promova justiça social e equidade por meio de ações e políticas no campo educacional de adultos.

3.3 VI CONFINTEA: A EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DO DIREITO, COMO EMPODERAMENTO SOCIAL E ECONÔMICO

A VI Confintea ocorreu em 2009 no Brasil, com este sendo o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma edição da Conferência. Devido a essa oportunidade excepcional, o Brasil realizou um amplo e democrático processo de discussão e

construção com vários sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular, culminando no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. A partir da discussão e construção deste documento, foi possível mapear e realizar um raio x da situação da educação de jovens e adultos no país.

Além disso, é relevante salientar que a educação de jovens e adultos, no Brasil, alçada à mesma estatura das outras modalidades da educação básica desde a LDB 9394 de 1996, do ponto de vista de seu financiamento só foi incluída do FUNDEB no ano de 2007, criando condições de ampliação da sua oferta aos indivíduos que dela necessitavam:

além de todo esse movimento deflagrado com a realização da CONFINTEA, é importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos alcançou uma situação singular com a instituição, em 2007, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb), quando passou a ter a mesma estatura, no que diz respeito ao financiamento, que as demais modalidades da educação básica. Tal medida representou pela primeira vez possibilidades concretas de, progressivamente, ampliar a sua oferta – com qualidade e efetividade – e garantir a sua institucionalização, uma vez que os sistemas de ensino em todos os níveis de governo poderão ampliar a infra-estrutura disponível, tornando-a mais estável e adequada às necessidades da população jovem, adulta e idosa. (Brasil, 2009, p.06)

A VI Confinteia reafirmou o lugar da educação de adultos como um direito fundamental para todos, no contexto de 2009 em que o mundo passava por uma crise econômica global, mudanças demográficas, migração e o avanço da tecnologia. Nesta conjuntura, a VI Conferência sublinhou a relevância da educação de adultos na promoção da cidadania ativa, redução da pobreza e um aspecto fundamental do direito à educação. Assim, “a educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito” (VI Confinteia, 2009. p. 265).

Além de realçar o valor da alfabetização no conceito de aprender ao longo da vida já antes citado em outras Confinteas, Belém aponta que o direito à alfabetização segue em consonância com o direito à educação, citando que “a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem

de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação” (VI Confintea, 2009. p. 267).

Junto a isto, o relatório da VI Conferência salienta que a alfabetização compõe um importante instrumento no empoderamento social e econômico dos indivíduos, uma vez que pessoas alfabetizadas podem participar de discussões ativamente em suas comunidades, compreendendo seus direitos e contribuindo na evolução do meio em que vivem. Ademais, quando os indivíduos são capazes de ler e escrever, eles conseguem ter um maior discernimento de controle sobre suas próprias vidas, podendo comunicar seus pensamentos e emoções com maior facilidade, além de ter mais chances de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Portanto, a VI Confintea cita que

A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. Dada a persistência e a escala do desafio da alfabetização, e o desperdício concomitante de recursos e potencial humanos, é imperativo que redobremos os esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015 (EPT Objetivo 4 e outros compromissos internacionais), com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado (IV Confintea, 2009. p. 267).

Assim, a educação para a IV Confintea, além de promover o empoderamento social, também promove o empoderamento econômico, dado que, a alfabetização constitui uma forte ferramenta que pode vir a capacitar as pessoas economicamente, possibilitando participação na ativamente da economia, poder de decisão sobre suas finanças e melhores perspectivas de emprego, não beneficiando somente as pessoas que necessitam de alfabetização mas as sociedades como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho analisamos as diferentes manifestações do conceito de direito, presentes nas Confinteas IV, V e VI, e como as expressões identificadas perpassam as dimensões da vida dos sujeitos. O objetivo do trabalho foi identificar as contribuições das Confinteas para o debate da EJA como um direito, e investigar as recomendações presentes nos relatórios das Conferências no que concerne ao direito à educação, além de contribuir com a discussão acerca da EJA no âmbito do curso de Pedagogia. O material encontrado durante a análise do documento escolhido para pesquisa foi examinado através do método de pesquisa documental baseado em Silva (2009).

Os resultados obtidos com a análise demonstram que o direito à educação presente nas Conferências analisadas percorreu um caminho conceitual, partindo do lugar de educação de base como um direito humano e ao trabalho, para o lugar do direito como exercício, sendo este um ponto de materialização do empoderamento social, político e econômico. A EJA é historicamente marcada por ser uma modalidade da educação que caminha paralelamente às outras modalidades da educação básica, e assim sofre com o fato de estar sempre ligada à ideia de ser um ensino supletivo. Todavia, as recomendações presentes nos relatórios das Confinteas relatam as possibilidades e potencialidades que a EJA pode alcançar na vida dos sujeitos.

A Confinteas representa um relevante e necessário espaço de discussão internacional sobre aprendizagem e educação de adultos, suas recomendações auxiliam na implementação e aperfeiçoamento da EJA nos países ao redor do mundo. A discussão internacional sobre a EJA realizada no âmbito das Confinteas promovida pela UNESCO (ligada à ONU) é crucial, sendo essas duas organizações multilaterais. Todavia, a complexidade burocrática e os conflitos de interesses presentes nos debates desses organismos, pode levar a compromissos que nem sempre atendem plenamente às necessidades dos países envolvidos. Neste trabalho, fizemos o recorte do conceito de direito à educação para analisar as Conferências, e acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo proposto de ilustrar as contribuições das mesmas para o fomento ao debate da EJA como direito. Identificamos e examinamos as diferentes representações do direito evidenciadas ao

longo das Conferências. Direito ao trabalho, à cultura, a uma vida produtiva, ao exercício do empoderamento, ao longo da vida, todas essas concepções foram encontradas nos relatórios e debatidas durante a discussão.

A EJA é um espaço tradicionalmente marcado pela luta. Luta pela terra, por trabalho, por espaço na escola, por melhores condições de ensino e luta até mesmo pela própria existência da EJA. Buscamos nesta pesquisa não somente debater as concepções de direito presente nas Confinteas, mas também contribuir para a visibilidade e relevância da Educação de Jovens e Adultos como espaço riquíssimo de aprendizagem, vivências e de luta pelo direito à educação para todos. Os movimentos sociais e de cultura popular brasileiros da década de 50/60 deixaram um legado tanto para a EJA, quanto para a sociedade como um todo, de que é através da luta, das reivindicações, do incômodo as elites dominantes, que teremos avanços nas nossas demandas, pelo trabalho, pela moradia, pela saúde, por uma educação de qualidade e por uma vida melhor.

A gestão escolar e democrática também surge como aspecto importante na efetivação do direito à educação, igualmente no acesso dos indivíduos que necessitem da EJA, bem como no acompanhamento dos indicadores de permanência desses sujeitos ao longo da sua trajetória escolar. Os docentes e a comunidade escolar também precisam estar presentes e atentos às dinâmicas que acontecem na escola, uma vez que a educação pública, de oferta e acesso a todos é permanentemente atacada por setores que visam desestabilizar as conquistas obtidas através de tanto esforço e lutas.

Cabe aqui ressaltar que novas dúvidas e questionamentos surgem ao longo da pesquisa, e que gostaríamos em um outro momento de complementar esse trabalho pesquisando em que medida as recomendações das Confinteas presentes neste estudo foram utilizadas e implementadas no Brasil ao longo dos anos, se os diferentes governos se interessaram ou conseguiram executar ao menos algumas das concepções de direito examinadas ao longo deste trabalho.

A produção deste trabalho constitui para mim, como futuro docente, um momento de aprendizado riquíssimo no conhecimento e valorização da Educação de Jovens e Adultos. Conhecer e estudar a trajetória histórica da EJA, suas especificidades, seus objetivos e sua representação certamente contribuiu grandemente para a minha formação como professor. Na EJA é importante que você

conheça os sujeitos que estão ali em sala de aula, cada um deles tem uma vivência, estão buscando algum objetivo, voltaram para a escola por algum motivo e isso requer do docente um olhar atento para a necessidade dos indivíduos que passarão pela sala de aula.

Saliento aqui a relevância e o significado da EJA para a formação dos jovens e adultos do nosso país, avançamos bastante no que concerne ao direito à educação, mas também precisamos refletir sobre a permanência dos sujeitos da EJA na escola, tendo em vista o prejuízo para a educação no Brasil desde o golpe em 2016, até o final do governo das trevas (2019-2022). Acredito que a trajetória durante este estudo me auxiliará grandemente em minha atuação docente, pretendo seguir e aprofundar os estudos no âmbito da EJA. Embora o direito à educação para todos tenha progredido significativamente no Brasil, é necessário mantermos nossa vigilância constante, uma vez que a luta pela educação para todos está longe de terminar.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, M. A. M. de; CARLOS, E. J. **O Discurso Sobre a Institucionalidade da Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Educação Popular**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 211-221, jan./jun. 2015.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/12/2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245- 262, jul. 2002.

FERREIRA, A.D, RODRIGUES, M. F. **Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional de ensino e direito educacional**. RBPAAE - v. 32, n. 2, p. 571 - 583 mai./ago. 2016.

FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11ª Edição. São Paulo, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. Revista EJA em debate. Ano 2, n. 2. Santa Catarina. 2013.

GUEDES, Ferreira C. Kilma. **Práticas Educativas Do Movimento De Educação De Base – Meb: A Alfabetização/Conscientização De Jovens E Adultos Pelas Ondas Do Rádio (1961-1964)**. 2021. Monografia (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

IRELAND, Timothy D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

JESUS, Angela Maria Balbino de. SILVA, Neide Ferreira da. **A gestão escolar democrática na educação de jovens e adultos: um estudo na Escola E. E. F. M. professor Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3432>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

MAMÉDIO, Rita de Cássia da Costa. **A EJA como direito na legislação e na política educacional brasileira: uma análise da década de 1930 ao contexto**

atual. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16274>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

PAIVA, Camylla Ranylly Marques. **Parou por quê? Por que voltou? Narrativas de jovens e adultos para o regresso às salas de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3451>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

PAIVA, Vanilda. O Período Pós-1964: uma nova fase na Educação dos Adultos. In: ___. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** Edições Loyola, 6. ed. São Paulo/SP, 2003. p. 287-326.

PAIVA, Vanilda. Terceira Parte - A Educação dos Adultos. In: ___. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** Edições Loyola, 6. ed. São Paulo/SP, 2003. p. 187-230.

PAIVA, A. de Wilson. **O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 04, p. 201-222, Outubro-Dezembro, 2015.

RIBEIRO, Célia Pereira de Lima. SILVA, Cristina Rocha da. SILVA, Suzana Maria de Sena Feitosa. **Educação de jovens e adultos: um olhar para o retorno dos discentes ao processo de escolarização.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2233>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11227>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

SILVA, Gleydson Pereira da. **A contribuição da EJA para o fortalecimento da cidadania dos seus sujeitos.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13388>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

SOUSA, Gerlane Mendes Pires de. CARVALHO, Necifran Maia de. **O idoso na educação de jovens e adultos: dificuldades e desafios no processo de escolarização**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2571>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

SOUSA, Maraiane Pinto de. **Marco discursivo da educação de jovens e adultos e educação do campo no município de Santa Rita/PB: a partir dos documentos legais**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14214>. Acesso em: 15 de junho de 2020.