

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**ADRIANA PEREIRA DA SILVA**

**O direito à educação de jovens e adultos:  
Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO**

**São Paulo  
2017**

Adriana Pereira da Silva

**O direito à educação de jovens e adultos:  
Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

São Paulo  
2017

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

*Dedico este trabalho a todas as pessoas que se  
empenham no exercício da Educação de Jovens e  
Adultos e que acreditam que um mundo melhor é  
possível.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos passam pelo reconhecimento da importância de ações e intervenções em nossas vidas: um ato de rememorar histórias, recomfortando a alma.

Agradeço a **Deus** pela oportunidade de me fazer uma pessoa de ação histórica com a existência concedida e o acompanhamento permanente.

Sou imensamente grata a **meu pai** e **minha mãe**, pelo carinho, pela preocupação e pelo cuidado que dedicaram a mim em toda minha vida.

À **minha querida filha** por ter partilhado comigo tempo, conhecimento, carinho e esperança pelo bem comum.

À **minha irmã, irmão, cunhada e toda minha família**, pela companhia presente.

Aos(as) amigos(as) de trabalho que estiveram comigo nas leituras observando e qualificando as questões para pensar, escrever, mas, para além disso, agradeço por terem cultivado comigo questionamentos e intervenções contra as opressões sociais.

Aos(as) companheiros(as) do **FÓRUM PAULISTA DE EJA** com quem tenho aprendido muito a militar na defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos.

Aos(as) companheiros(as) da cátedra com os(as) quais foi possível ampliar as reflexões freireanas.

Ao professor e amigo **Valter**, pelas contribuições fundamentais para a sistematização do trabalho.

À professora **Ana Maria Saul**, pela gentileza e pela amorosidade freireana que me possibilitaram aprofundar conhecimento.

Aos(as) professores(as) da PUC-SP, pelo acolhimento acadêmico.

Aos **professores e professora da banca** que tiveram atenção na leitura do trabalho e impulsionaram a qualificação da pesquisa.

À **CAPES** pelo auxílio financeiro, sem o qual teria sido difícil meu acesso e permanência no doutorado.

Em especial, aos sujeitos que atuam na EJA, nas cidades onde a pesquisa foi realizada. Agradeço o acolhimento de todas as equipes escolares e aos(as) educandos(as).

Por fim, um grande agradecimento a todas as pessoas que, de algum jeito, me ajudaram nessa trajetória que registra um tratamento de conhecimento com a EJA.

*Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar.  
Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.  
Vale a pena não dormir para esperar  
a cor do mundo mudar.  
Já é madrugada,  
vem o sol, quero alegria,  
que é para esquecer o que eu sofria.  
Quem sofre fica acordado  
defendendo o coração.  
Vamos juntos, multidão,  
trabalhar pela alegria,  
amanhã é um novo dia.*

(Thiago de Mello)

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar possibilidades e limites do direito à educação de pessoas jovens e adultas numa concepção crítico-libertadora. Ocorre em um momento específico, no qual a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem, pelo nono ano consecutivo (2007 a 2015), apresentando quedas de matrículas e o contingente demandado, com pouco decréscimo. Com esses desafios, a investigação se organiza numa pesquisa qualitativa, em que há um estudo bibliográfico fundamentado na ética humana, sobre o real direito à educação para todos(as). Tiveram destaque as categorias: “ser mais”, “conscientização” e “formação integral”, todas tratadas por Paulo Freire, bem como: “princípios éticos”, “alteridade” e “poder político”, analisados a partir dos conceitos: *potesta* e *potentia*, a partir de Dussel. Com tais referências bibliográficas, a sistematização dos argumentos se organiza por uma análise dialética entre a denúncia e o anúncio sobre o real direito à educação das pessoas jovens e adultas. A denúncia é trabalhada a partir de dados da realidade e de recortes históricos que configuram paradigmas orientadores do direito à educação, em que são evidenciadas as intencionalidades e sentidos de marcos legais e políticas públicas. Para apoiar o anúncio, têm-se as possíveis contribuições da concepção crítico-libertadora, apoiada no paradigma de Educação ao Longo da Vida, como linha orientadora ao direito à EJA. A investigação sobre o anúncio de uma educação que pode concretizar o direito à educação com qualidade social, prossegue em um percurso que se estende no exercício da práxis, por meio de um estudo documental de 27 práticas e políticas de EJA, premiadas pelo Ministério da Educação (MEC), no período de 2005 a 2012. Dessas foram selecionadas duas práticas que apresentaram indícios de atendimento do direito à educação de jovens e adultos, em uma perspectiva crítico-libertadora, para estudo de caso. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que as ações de reorganização do direito à educação das pessoas jovens e adultas são possíveis de ocorrer vinculadas, porém, a processos complexos que envolvem a participação de movimentos sociais, que podem impulsionar, por meio do poder político, o compromisso ético-crítico do Estado na direção da qualidade social de educação, orientadora de condições de acesso, permanência e formação integral.

**Palavras-chave:** Direito à Educação de Jovens e Adultos. Ética. Currículo. Pensamento Freireano.

## ABSTRACT

This research aims at investigating possibilities and limitations to the right to education of young and adult people in a critical-libertarian conception. It occurs at a specific time in which the EJA (Youth and Adult Education) modality has, for the ninth consecutive year (2007 to 2015), presented enrollment drops and demand contingency with only a little decrease. Having these challenges in view, the study is organized in a qualitative research, possessing a bibliographic study based on human ethics, on the real right of education for all. We have highlighted the categories “ser-mais”, “consciousness” and “integral formation”, all of them dealt with by Freire, as well as “ethical principles”, “otherness” and “political power”, analyzed from the concepts “potesta” and “potentia”, by Dussel. With these bibliographic references, the arguments systematization is organized in a dialectical analysis between the denunciation and the announcement of the real right to education belonging to young people and adults. Denunciation is treated from reality data and historical records which configure guiding paradigms to the right to education, in which intentionalities and the meanings of some legal landmarks and some public policies are evidenced. In order to support the announcement, we have possible contributions from the critical-liberating conception based on the Lifelong Education paradigm, a guideline to the right to EJA. The investigation about the announcement of an education that can realize the right to education with social quality is carried on in a trajectory that extends itself in the exercising of the “práxis” by means of a documental study of 27 practices and policies of EJA awarded by the Ministry of Education (MEC) from 2005 to 2012. From all those practices, two have been selected for the case study, which displayed evidences of the fulfilment of the right to education belonging to young people and adults under a critical-liberating perspective. The research results allowed us to conclude that the reorganization acts of the youth and adults education are likely to occur linked to, however, complex processes that involve social movements which can foster, by means of political power, the State’s ethical-critical commitment towards the social quality of education, orienting access conditions, permanence and integral formation conditions.

**Keywords:** Right to Youth and Adult Education. Ethics. Curriculum. Freirean Thought.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional de Educação para Adolescentes e Adultos
CEB	Comissão de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae	Conferência Nacional de Educação
Confintreas	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EAJA	Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escolas Municipais de Educação Básica
EMEP	Escola Municipal de Educação Profissional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
PAC	Programa de Alfabetização e Cidadania
PEE	Plano Estadual de Educação
Pipmo	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
Pamja	Programa Municipal para Jovens e Adultos

PME	Plano Municipal de Educação
PMSBC	Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPEAJA	Proposta Política Pedagógica de Educação de Adolescentes e Jovens e Adultos
Prodesp	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proeja FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Promac	Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SBC	São Bernardo do Campo
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1. REFERENCIAL TEÓRICO E O CAMINHO DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
1.1    O REFERENCIAL TEÓRICO .....	23
<b>1.1.1    Concepção Crítico-Libertadora de Paulo Freire .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1.2    Base Conceitual da Proposta de Dussel: A crítica à ética hegemônica .....</b>	<b>31</b>
1.2    AS LINHAS ORIENTADORAS DA METODOLOGIA DO ESTUDO.....	36
<b>1.2.1    O Estudo Bibliográfico e a Pesquisa de Campo.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 2. O SENTIDO E SIGNIFICADO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>43</b>
2.1    O PERCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS(AS) NUM RECORTE DE ANÁLISE HISTÓRICA COM AS FASES DO DIREITO.....	44
2.2    AS ABORDAGENS E AS INTENCIONALIDADES TRATADAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO, ÀS PESSOAS JOVENS E ADULTAS NAS CONFINTEAS.....	49
2.3    O PERCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	52
<b>CAPÍTULO 3. O DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NUM CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR .....</b>	<b>63</b>
3.1    EJA NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM ANÁLISE CURRICULAR.....	64
3.2    AS DIRETRIZES DE ACESSO, PERMANÊNCIA, QUALIDADE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO LINHAS DE ORIENTAÇÃO AO PARADIGMA DE DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA .....	69
3.3    O PARADIGMA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NUMA PRÁXIS CURRICULAR CRÍTICO-LIBERTADORA .....	71
<b>CAPÍTULO 4. A APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE, O CONTEXTO REAL E CONCRETO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>76</b>
4.1    AS LEITURAS INICIAIS DAS EXPERIÊNCIAS PREMIADAS .....	76
<b>4.1.1    Práticas Premiadas no Ano de 2005 .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.2    Práticas Premiadas no Ano de 2006 .....</b>	<b>78</b>

<b>4.1.3</b>	<b>Práticas Premiadas no Ano de 2009 .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Práticas Premiadas no Ano de 2010 .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Práticas Premiadas no Ano de 2011 .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.6</b>	<b>Práticas Premiadas no Ano de 2012 .....</b>	<b>81</b>
4.2	AS EXPERIÊNCIAS NOS DOIS TERRITÓRIOS: Cidade Violeira e Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás .....	82
<b>4.2.1</b>	<b>Uma Experiência em Análise: Cidade Violeira.....</b>	<b>83</b>
4.2.1.1	<i>Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência, na Cidade Violeira.....</i>	84
4.2.1.2	<i>Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social na Cidade Violeira .....</i>	88
<b>4.2.2</b>	<b>Uma Análise de Experiência: Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás .....</b>	<b>96</b>
4.2.2.1	<i>Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência na Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás.....</i>	97
4.2.2.2	<i>Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social na Cidade das Serras e dos Cantos do Sabiá.....</i>	101
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o acesso e a permanência à educação em nosso país sempre esteve na pauta de reflexão e luta para alguns grupos da população. Com a reabertura democrática e a Constituição Federal de 1988, essas lutas tomam amplitude maior sob o preceito do direito à educação para todos(as), no propósito de estabelecer a interlocução do direito marcado em lei e na realidade concreta de milhões de pessoas fora da escola.

Com o entendimento de que esse cenário é um desafio e precisa ser evidenciado, elucida-se que em nosso país 45% da população brasileira acima de 15 anos, segundo censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não possui acesso à Educação Básica. Já a oferta de educação para as pessoas jovens e adultas encontra-se numa situação crítica, pois as matrículas dessa modalidade estão em queda desde 2007.

A razão para tratar essa temática se origina em alguns motivos relacionados a uma trajetória pessoal, profissional, bem como pela leitura de um contexto marcado por desigualdades sociais que ameaçam a condição digna de vida das pessoas.

No plano pessoal, a razão para estudar os limites do direito à educação começa dentro de minha casa. Sou filha de pais que não terminaram a Educação Básica. Meu pai, migrante nordestino, minha mãe, natural do interior de São Paulo, ambos filho(a)<sup>1</sup> de nordestinos, construíram grandes conhecimentos na vida, mas, passaram pouco tempo em ambiente escolar. Apesar disso, estabeleceram com a escola respeito e valorização imensos, o que os levou a priorizar o direito à educação de seus(suas) filhos(as).

A minha trajetória na efetivação do direito à educação é intensa. Na Educação Básica me defrontei com uma escola que pouco dialogava com a minha vida, e nesse contexto passei por algumas dificuldades de aprendizagem até entender essa cultura escolar que era tão distante do meu viver. Essa situação, associada à ausência de alguns outros direitos, trouxe-me uma inquietude que, em primeira instância, se expressava em tonalidade de incômodo ou revolta que foi sendo superada com o desenvolvimento de minha identidade como membro da classe trabalhadora.

Essa identidade tornou-se consciente no Ensino Médio e amadureceu no Ensino Superior, num tempo em que eu já assumia a profissão de professora, e me defrontava, na experiência profissional, com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) num contexto de muitas dificuldades sociais. Nessa ação profissional, o período mais expressivo ocorreu quando

---

<sup>1</sup>Por opção política o texto considerará as diferenças de gênero na linguagem.

eu atuei como professora de uma turma de 20 educandos(as) adultos(as), dos quais 14 encontravam-se em situação de desemprego e em contextos marcados pela ausência de direitos.

Naquele momento me reconheci como docente da classe trabalhadora, lidando com um coletivo que lutava pela garantia do direito à educação e à vida. Esse reconhecimento constituiu um marco, pois, se apresentou como mais uma oportunidade de verificar a dificuldade da classe trabalhadora em estar na escola. Porém, o desafio estava em ser uma educadora que tinha responsabilidade sobre o acesso e a permanência desses sujeitos na ação educativa.

Esse contexto e outros foram elucidando os meus limites e as minhas possibilidades para fortalecer ou inibir a presença dos(as) educandos(as) na escola. Diante desses desafios, minhas leituras sobre as especificidades da modalidade foram se ampliando a ponto de conseguir observar que a ação docente era mais uma das tantas necessidades que precisavam ser revisitadas para garantia de acesso e permanência dos sujeitos jovens e adultos na escola.

Entre tantos entraves, relembo-me de alguns daquela época: ausência de materiais didáticos específicos para os jovens e adultos, limitações da infraestrutura, uma rotina escolar que esquecia o tempo do(a) educando(a) que, enquanto pessoa, enfrentava dificuldades para lidar com o tempo da vida num mundo tão desigual.

Passei a observar essas análises das dificuldades na ação profissional em amplitudes maiores, na medida em que as minhas reflexões sobre direito à educação das pessoas jovens e adultas se expandiam. Esses pensamentos não ficaram isolados. Aproximei-me de um colegiado de educadores(as) da rede municipal de Santo André, São Paulo (SP), sistema de ensino onde trabalhava e depois comecei a participar do “FÓRUM PAULISTA DE EJA” (movimento estadual e nacional que agrupa sociedade civil organizada, composto por educandos(as), educadores(as), representantes de governo e movimentos sociais para fortalecer o direito à educação das pessoas jovens e adultas).

Nesse coletivo, o tratamento das questões profissionais e políticas de EJA, como: formação de professores(as), evasão, queda das matrículas, infraestrutura de atendimento e currículo passaram a ser temáticas de estudo sobre a ordem do direito à educação de jovens e adultos.

Esse estudo individual e coletivo esteve referendado na minha experiência na modalidade que se constitui por um percurso de ser docente, formadora de formador(a) e gestora pública. Em todas essas funções a postura da militante sempre esteve presente, pois havia (e ainda há) o objetivo partilhado com um coletivo que é apoiar a luta para a efetivação de políticas públicas que respondam às especificidades e necessidades dos sujeitos jovens e adultos para exercerem seu direito à educação.

Nesse caminhar, a pesquisa de mestrado aprofundou o meu entendimento do tema e se constitui num estudo das contribuições do pensamento freireano às políticas curriculares de formação integral de trabalhadores(as).

Em minha trajetória profissional, continuo me deparando com informações e situações alarmantes em relação à privação do direito à educação. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2014, revelam que 8,3% da população brasileira, acima dos 15 anos de idade, encontra-se em situação de analfabetismo absoluto.

Em descrição mais específica a essa informação sobre o analfabetismo absoluto, o censo (2010) retrata que a ausência do direito à educação apresenta cortes de ordem social e histórica no nosso país (IBGE, 2011).

Nessa referência, os dados apontam que as pessoas não alfabetizadas (vide Anexo I, Quadro I), são em números de 13.933.173 indivíduos. Desse total, 49% das pessoas possuem mais de 54 anos. Os demais sujeitos, que correspondem a 51% dessa população, se encontram com menos de 54 anos, um tempo de vida que evidencia um perfil geracional ativo na vida social, cultural e de trabalho.

Na análise da questão de etnia (vide Anexo I, Quadro II), a população não alfabetizada, acima de 15 anos, tem um diferencial significativo, pois a população branca compõe 29,90%, e a população negra (preta/parda), 68,18%.

O retrato dessa população na condição regional mostra que o Nordeste apresenta o maior índice de pessoas não alfabetizadas, correspondendo a 53,32% da população brasileira não alfabetizada acima de 15 anos (vide Anexo I, Quadro III).

No tratamento das questões de gênero (vide Anexo I, Quadro I) observa-se que não há uma diferença significativa entre homens e mulheres na leitura geral desse dado; porém, quando se atenta por faixa etária, nota-se que, dentre a população acima de 50 anos, as mulheres compõem a maior percentagem de pessoas não alfabetizadas. Em contraposição, abaixo dessa faixa etária, o número maior está entre os homens. Um indicativo que observa mudança da condição de gênero no acesso à educação, contudo, possíveis contornos de desigualdades podem continuar se políticas de intervenção e de rompimento a esses contextos não se efetivarem.

Em continuidade da análise da ausência do direito à educação observa-se que a população acima de 15 anos não terminou o Ensino Fundamental e, nesse cenário, o número corresponde a 65.043.150 pessoas (vide Anexo I, Quadro IV).

Esse coletivo de indivíduos apresenta um perfil que esboça alguns pontos de igualdade com a população não alfabetizada: a maioria pertence à população negra. Porém, nos pontos de

análise do território, a região Sudeste possui maior número de pessoas que não terminaram o Ensino Fundamental, aspecto influenciado pelas desigualdades nacionais, presentes em todos os territórios, além de colocar em reflexão o fluxo migratório de outras regiões para essa.

Quando se analisa a ausência do direito ao Ensino Fundamental, no aspecto perfil geracional, observa-se que 9,7% do total da população que não terminou esse nível de estudo se concentra num público com idade entre 15 a 19 anos. Ao observar a população, com idade entre 15 a 24 anos, o percentual atinge quase 16% das pessoas (vide Anexo 1, Quadro IV). Isso indica que, além de não assumir a dívida social, produzida historicamente, continua-se não efetivando a garantia do direito à educação para parte da população mais jovem.

Os dados das pessoas que não terminaram o Ensino Médio reafirmam os pontos já apresentados nas análises ocorridas com a população que não terminou o Ensino Fundamental, e revelam que a ausência do acesso ao direito à educação se faz numa desigualdade de identidade étnica, territorial, de gênero e com alguns aspectos geracionais.

Esse tratamento do problema observado na realidade concreta da população é fundamental, mas, sua observação sem a análise dos dados de atendimento permite uma reflexão sem profundidade.

Assim, para melhor explicitar a dimensão do problema tem-se o demonstrativo das quedas de matrículas na modalidade, observadas no período de 2002 a 2015 e a ilustração do pouco decréscimo dos índices do analfabetismo, observado em um decênio.

Nesse sentido, apresenta-se que as matrículas de EJA estão em queda pelo 9º ano consecutivo, a ponto de observar que, no ano de 2007, o atendimento registrado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério de Educação (INEP/MEC) foi de 4.985.338 matrículas e, em 2015, os números chegaram a 3.431.829 pessoas atendidas na EJA, no Brasil, (vide Anexo 1, Quadro X).

Quando se atenta para as ações para a superação do analfabetismo, observa-se que as políticas tiveram impactos tímidos nas reduções dos índices, condição expressa na variação de queda ano a ano, no período decenal de 2000 a 2010. Nesse período, as políticas foram diferenciadas, no entanto, ao observar os dados, segundo a PNAD, a queda mais alta na taxa de analfabetismo foi de 0,66%, entre os anos 2005 a 2006 (vide Anexo 1, Quadro XI).

Minha indignação diante dessa situação de desigualdade educacional justifica a intenção de ampliar a investigação da temática no âmbito dessa pesquisa de doutorado. Diante disso, o problema dessa pesquisa exige, ao mesmo tempo, compreender e analisar, com profundidade, os limites da não efetivação do direito à educação a milhões de pessoas e a proposição de referências e ações que possam superar as situações-limite evidenciadas. Expressa-se, então, na

seguinte pergunta: Como caracterizar e superar os limites encontrados no acesso e permanência dos sujeitos jovens e adultos na EJA na perspectiva da qualidade social de educação?

O problema dessa investigação tem, portanto, como justificativa social, a realidade de opressão na qual homens e mulheres vivem sem acesso a vários direitos, entre eles, o direito à educação. Situação que se torna mais complexa em decorrência da reorganização política e econômica, em dimensão global, em que o mercado se sobrepõe ao Estado que, por sua vez, se atrofia na execução dos direitos sociais.

Nesse contexto, a educação passa a ser observada como objeto mercadológico que pode ampliar o desenvolvimento do capital por meio de formação e certificação que priorizem o crescimento econômico, a produtividade e o consumo.

Diante dessa condição, muitas agências e as organizações multilaterais tentam orientar e delinear as necessidades e as finalidades da educação para as demandas do mercado. O Estado, por sua vez, sob pressão política do capital, organiza modelos de políticas públicas a fim de que seus sistemas educacionais contribuam com a participação numa economia baseada no conhecimento global e em modelos generalizadores dos quais somente algumas pessoas conseguem usufruir.

Esse modelo prioriza a formação utilitarista<sup>2</sup> para o trabalho não nos princípios ontológicos e educativos, mas nos pressupostos reducionistas de atendimento a uma “semiformação”<sup>3</sup>, destinada a demandas do mercado de trabalho.

Nessa condição hegemônica de efetivação de uma proposta utilitarista para jovens e adultos, a sociedade convive com a desigualdade educacional e busca ações para corrigir essa realidade, mas os desafios permanecem, pois a desigualdade continua a se apresentar por corte de cor, gênero, etnia e território (FREIRE, 2001b).

O problema dessa tese alinha-se com pesquisas que vem sendo realizadas na academia. Estudos correlatos têm sido desenvolvidos no âmbito da pesquisa que investiga a presença de Paulo Freire na Educação Brasileira (SAUL, 2012), coordenada pela professora doutora Ana

---

<sup>2</sup>O tratamento dado ao conceito utilitarista remete a uma compreensão filosófica numa abordagem da ética em que o prazer e a dor são as últimas instâncias de todos os juízos e de todas as determinações da vida, a qual será organizada a fim da construção da felicidade que será alcançada como “cumprimento das preferências utilitárias do mercado” (DUSSEL, 2012, p. 111). O tratamento dado ao conceito na abordagem do direito à EJA se efetiva na elucidação de um projeto político pedagógico voltado para formação reducionista, ligada a uma formação instrumental e utilitarista.

<sup>3</sup>O conceito de semiformação está sustentado em Adorno que o define como mecanismos de semiformação organizados por conteúdos irracionais ou conformistas que levam os sujeitos à adaptação e à racionalidade produtivista (ADORNO, 2012, p. 21).

Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>4</sup>. Essa pesquisa analisa 163 trabalhos (dissertações e teses) que abordam temáticas sobre políticas e práticas de EJA. Esses trabalhos tratam dos seguintes assuntos: políticas públicas e práticas pedagógicas em iniciativas de alfabetização e educação de jovens e adultos, focando a integração de tecnologias da comunicação e informação, formação de educadores, considerações dos(as) educandos(as) sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na rede pública.

Ao tratar esses assuntos, a pesquisa observa avanços, limites e os impactos de algumas categorias freireanas na efetivação das políticas públicas de EJA. A partir dessas análises a investigação explicita que o pensamento freireano, em muitas dessas experiências, não foi observado na sua grande extensão e isso dificulta a efetivação de políticas coerentes à concepção crítico-libertadora.

A pesquisa, além desse aspecto, elucida a realidade de algumas práticas que conseguem ter coerência com as categorias de pensamento freireano, evidenciando os impactos positivos nas questões de acesso e permanência.

Com o propósito de ampliar essa investigação acadêmica, a análise se intensifica e, então, há uma retomada ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e novos trabalhos são selecionados. Nessa ação foi possível realizar leituras, na íntegra, de mais 9 trabalhos, sendo 6 dissertações e 3 teses (vide Anexo I, Quadro XII).

Essas sistematizações acadêmicas apresentam uma análise crítica sobre políticas públicas e o perfil de organização didática da EJA. Nas análises sobre a organização didática, apontam os moldes universais de atendimento, observados como formatos pedagógicos que, pouco, reconhecem as especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Na continuidade das análises sobre as políticas públicas, as pesquisas elucidam, em linha histórica, as proposições políticas de atendimento à EJA e confirmam que, ao longo do percurso da efetivação do direito à modalidade, ações compensatórias e descontínuas se fizeram presentes.

Além dessas questões, a política pública de EJA é considerada, em muitos trabalhos, como frágil na execução do direito, tanto nas questões estruturais de atendimento, quanto de concepção curricular. As questões de fragilidades mais citadas foram: falta de alimentação

---

<sup>4</sup>A pesquisa Paulo Freire: legado e reinvenção, hoje em sua terceira edição, é apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolve pesquisadores de 14 universidades, situadas em 10 estados brasileiros (SAUL, 2016).

escolar, de material, de propostas curriculares, organização descontínua e universalista da oferta.

As produções elucidam estudos significativos de algumas categorias freireanas que podem fortalecer políticas de EJA. As categorias mais citadas foram: “ser mais”; “educação libertadora e crítico-transformadora”; “currículo”; “diálogo”; “conscientização”, “humanização”.

Algumas produções retomam a gestão de Freire na cidade de São Paulo como ponto de referência significativa para ordem do direito, destacando que essa experiência utilizou o diálogo permanente por meio da gestão democrática ocorrida em diferentes fóruns, como: Associações de Bairro, Movimento de Alfabetização (MOVA), Conselho de Escola e diálogos permanentes com a rede.

Nessa elucidação, os trabalhos demonstram que a organização da gestão de Freire conseguiu integrar o político ao pedagógico numa perspectiva de transformação social, por meio de questões fundamentais, como: reorganização curricular, efetivação da gestão democrática no fazer educativo, formação e valorização do(a) professor(a), acesso e permanência para todo(as).

Os estudos analisam que nessa gestão democrática houve a concretização para o que Freire chama a atenção: a relação do quantitativo ao qualitativo, demonstrando a finalidade do administrativo ao bem pedagógico.

A partir desse levantamento, com o entendimento que as políticas públicas podem ter intencionalidades diferenciadas e que é possível pensar um novo perfil de direito à educação das pessoas jovens e adultas, o estudo apresenta-se como uma produção acadêmica que possui um problema de dimensão significativa à sociedade.

Como aspecto importante, ressalva-se que essa investigação se efetiva em tempos de projeção avassaladora do capital globalizado, o qual imprime autonomia de mercado através de uma política de Estado Mínimo.

Nesse sentido, a pesquisa propõe avançar em relação aos estudos anteriores, analisando o perfil do direito à educação de jovens e adultos sob alguns paradigmas orientadores, com foco nas diretrizes de acesso, permanência e qualidade social de educação.

Ao propor uma análise sobre os paradigmas orientadores sobre o direito à educação se evidencia, pelos estudos bibliográficos, os propósitos formativos com os processos de educação para jovens e adultos. Nesse sentido, abordam-se algumas bases legais e políticas públicas tratadas num recorte histórico.

Esse tratamento se efetiva, pois há compreensão que existe, em condição hegemônica, intencionalidades ao direito à educação que marcam um perfil de qualidade de educação reducionista, em condição globalizada, para ordem das competências.

Essas posições definidas nesse ideal vêm apresentando-se em “slogan de um direito à aprendizagem ao longo da vida” (RODRIGUES, 2014), o qual se formata em paradigma nos documentos das Comissões Europeias, propagando o compromisso de direito à educação por ações de formação para competências que fortaleçam a demanda do mercado (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001), configurando, portanto, ao direito à educação uma responsabilidade reducionista, mas tratado num grande otimismo político-pedagógico (LIMA, 2012).

As proposições contra-hegemônicas que defendem o direito à educação de jovens e adultos nos preceitos de justiça social têm enfrentado com resistência essas posições utilitaristas.

Na América Latina, as proposições contra hegemônicas se apresentam pelo posicionamento crítico-libertador da Educação Popular, que em alguns momentos, tem se associado ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, impulsionando forças para o direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Diante disso, o estudo se sustenta na concepção crítico-libertadora de educação, visto que há o entendimento que essa concepção é uma perspectiva contra-hegemônica pautada na justiça social e, portanto, pode oferecer contribuições para pensar numa possível oferta da EJA que acolha as diferentes identidades dos sujeitos jovens e adultos.

Nesse estudo, o conceito de identidade é reconhecido num perfil sociológico, em que há a compreensão que o sujeito se forma na interação com a sociedade organizada na condição de classes sociais (HALL, 1997).

Essa reflexão não propõe uma organização de direitos pautada pela hipervalorização das especificidades individuais ou de determinados grupos, fundamentada, primeiramente, na proposição de afirmação das condições de existência culturais dos coletivos.

Dessa forma, a análise estrutura-se numa posição política que expressa a importância da denúncia da negação primária à vida, reconhecendo os sujeitos oprimidos, para, então, propor transformações constituídas por ações afirmativas de um coletivo, organizado em classe social.

Assim, a pesquisa tem como hipótese que as políticas públicas de atendimento à EJA, sustentadas por um paradigma de direito que se contrapõe aos processos de negação à vida, organizadas por diretrizes de acesso e permanência, por meio da diretriz qualidade social, poderiam afirmar o direito à educação para todos(as).

Para verificar essa hipótese, esta investigação tem como objetivos:

- Analisar as intencionalidades proclamadas, dentro de um percurso histórico, ao direito à educação das pessoas jovens e adultas, no mundo e no Brasil.
- Identificar e analisar práticas significativas de afirmação do direito na EJA, na concepção crítico-libertadora.
- Sistematizar referências para definição de políticas públicas.

Na tentativa de se efetivar o compromisso assumido, a pesquisa no primeiro capítulo explana a respeito do referencial teórico, abordando categorias fundamentadas em Freire e Dussel e retrata a organização metodológica da pesquisa.

O segundo capítulo demonstra um estudo sobre as ordenações do direito ao longo da história, com foco na EJA, pautando os pressupostos, os movimentos e as organizações que expressam as proclamações e os paradigmas do direito à educação das pessoas jovens e adultas, por um estudo de análise crítica a alguns documentos nacionais e internacionais (SHIROMA, 2005).

O terceiro apresenta uma reflexão sobre currículo, numa abordagem sobre seus subsistemas e evidencia o perfil de um possível paradigma educacional significativo na formação das pessoas jovens e adultas. Nessa reflexão, ressaltam-se as dimensões de um currículo crítico-libertador, delineando as diretrizes de acesso, permanência e qualidade social de educação.

O quarto capítulo traz um relatório sobre 27 experiências premiadas pelo concurso nacional “Medalha Paulo Freire” e o estudo de caso de duas experiências. Assim, no capítulo há uma descrição das 27 experiências, estruturada em critérios definidos pela diretriz de qualidade social que permitiram selecionar duas práticas para estudo de casos. Essas duas práticas são observadas, nesse capítulo, por categorias analíticas que buscaram alinhamento ao referencial teórico, sendo essas: “Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência” e o “Sentido da política pública no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social”.

Já as considerações finais retomam algumas intencionalidades do estudo, analisam o perfil do direito às pessoas jovens e adultas das cidades investigadas, dissertando sobre os limites e potencialidades das experiências para propor a reorganização do direito na perspectiva da ética humana, além de observar sobre a importância da atuação dos movimentos sociais, para

afirmação do direito à educação, principalmente, nesses tempos de ameaça ao Estado de Direito em que vive a sociedade brasileira.

Dessa forma, por meio de algumas fundamentações e pela oportunidade de acessar várias experiências com critérios coesos aos propósitos da pesquisa, tornou-se possível realizar um trabalho de movimento dinâmico entre a teoria e a prática, dispondo de leitura para problematizar e pensar o real direito à educação para as pessoas jovens e adultas em nosso país.

## CAPÍTULO 1. REFERENCIAL TEÓRICO E O CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo se destina a apresentar os fundamentos e a metodologia da pesquisa. As opções epistemológicas do estudo se constituem num percurso que se foi delineando. O caminhar não foi simples, muitas dúvidas e incertezas se fizeram presentes.

Dois autores alinhados no espectro da educação crítica são tomados como referência para essa investigação, Paulo Freire e Enrique Dussel, dos quais é possível evidenciar o pensamento sobre a ética humana como crivo de análise para as questões de acesso e permanência dos sujeitos jovens e adultos, compreendidas como fundamentação na diretriz de qualidade social.

Com esse referencial delineado, há uma reflexão sobre a concepção ontológica de sujeito, no sentido de ser mais humano com uma atenção à conscientização e formação integral, numa concepção curricular crítico-libertadora em Freire. De Dussel é possível refletir sobre “princípios éticos”, “alteridade” e “poder político”, observado nas categorias *potentia*<sup>5</sup> e *potesta*.

Após, há uma abordagem da organização metodológica da investigação, em que se evidencia o estudo bibliográfico e de campo, evidenciando o perfil qualitativo da pesquisa.

Essa fundamentação teórica e as linhas orientadoras da metodologia apoiam o estudo para que não haja um desvio das questões fundamentais, sendo essas: atenção crítica aos contextos históricos, análise dialética da realidade, reconhecimento dos sujeitos nesses contextos de vida.

Dessa forma, a atenção direciona-se para manter uma coerência no tratamento reflexivo e crítico da condição do direito à educação das pessoas jovens e adultas, num compromisso ético em defesa da vida.

### 1.1 O REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta essa reflexão de direito à educação para as pessoas jovens e adultas decorre de uma abordagem sobre a ética humana sustentada em Freire e Dussel.

Para isso a análise conceitual, a partir de Freire trata as categorias: “vocação humana em ser mais”, processo de “conscientização” e “formação integral na concepção crítico-libertadora”. O conceito de formação integral está apoiado na análise de semiformação de

---

<sup>5</sup>No decorrer do trabalho o termo *potentia* será utilizado na forma traduzida para português, como potência.

Adorno (2012) e na concepção de formação omnilateral (MARX, 2013) e é reconhecida numa proposta curricular crítico-libertadora.

Já a partir de Dussel, busca-se enfatizar uma linha fundamentada num princípio ético material aplicado por meio de um princípio formal/moral, realizado pela factibilidade ética. Além disso, aborda-se o poder reconhecido no conceito de potência e potesta e, por fim, reflete-se sobre a alteridade, envolvida pela análise de reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos no tratamento do direito à educação.

A partir dessas reflexões, o estudo sobre o direito à educação se alinha ao pensamento da ética humana, em campo de análise, quando reconhece que todas as pessoas têm o direito à vida digna, não concebendo limitações ao viver.

Esse pensamento crítico ocorre na investigação, a partir da análise da realidade opressora que revela a existência de sofrimento de milhões de mulheres e homens, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica. Condição produzida por um sistema político-social desigual que gera exclusão de pessoas, reconhecidas como oprimidas, vítimas de uma organização social contraditória que proclama a condição existencial, mas se marca por estruturas que negam a dignidade humana.

Compreendendo que essa situação pode ser transformada, a investigação trata a influência da ética humana sobre o direito à educação, por meio de processos formativos que venham reconhecer os sujeitos.

Para elucidar essa compreensão, o referencial teórico trata em perspectiva política, ontológica e pedagógica, a inconclusão humana e a importância da formação integral para atender a necessidade dos homens e mulheres em “ser mais humano”.

Com o objetivo de dialogar de forma mais aprofundada sobre esses pontos da fundamentação teórica tem-se a reflexão das categorias tratadas em Freire e em Dussel.

### **1.1.1 Concepção Crítico-Libertadora de Paulo Freire**

Freire é referência obrigatória em estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e em diferentes partes do mundo.

Nascido em Recife, Pernambuco, em 1921, mudou-se para Jaboatão/PE, onde enfrentou dificuldades sociais e econômicas, as quais certamente contribuíram para a leitura crítica que teve em uma sociedade tão desigual.

A condição de vida e sensibilidade foram fundantes para que ele se identificasse com os(as) oprimidos(as), fato que posteriormente, já sendo um educador conhecido como um grande pensador da Educação Popular, levou-o a escrever o livro “Pedagogia do Oprimido”, um dos livros mais lidos no mundo e o mais importante de sua carreira. Nele desenvolve o conceito de educação bancária, asseverando que essa concepção se coloca na contramão da educação de sujeitos, em busca de “ser mais”, assim, como descreve:

A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.

O que não percebem, os que executam a educação bancária deliberadamente ou não (porque há um sem números de educadores de boa vontade, que apenas não se sabe a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios depósitos se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que cedo ou tarde, os próprios depósitos podem provocar um confronto com a realidade [...] (FREIRE, 2010a, p. 70).

A experiência profissional com adultos passa pela atuação num movimento de alfabetização, na década de 1960, período em que desenvolve com um coletivo uma experiência de alfabetização pautada pela conscientização, reconhecida, enquanto proposta educativa, como “Alfabetização em Angicos” (RN).

Suas obras são referenciais para todas as modalidades educativas, pois, suas categorias de pensamento permitem uma reflexão sobre a educação como ato político, ou seja, a educação sempre está sendo praticada no sentido de adaptar os sujeitos ao mundo tal como ele ou formá-los para uma relação crítica e transformadora com esse mesmo mundo.

Essa sua compreensão da educação como um ato político não lhe permite permanecer no Brasil no momento da ditadura militar, sendo obrigado a exilar-se do Brasil, passando por diferentes países da América do Sul e do Norte, pela Europa e pela África, locais, onde atuou com a Educação de Jovens e Adultos. Somente pode retornar ao Brasil em 1980, já reconhecido como um dos mais importantes educadores do mundo, pela relevância de sua obra.

Saul (2016) enfatiza a importância do legado freireano em diferentes áreas do conhecimento e ressalta a atualidade do seu pensamento,

[...] (A obra de Freire) tem caráter de uma obra universal que se destaca na literatura educacional, nos depoimentos de importantes autores, em diferentes países, no reconhecimento de seu trabalho por importantes Universidades do mundo e no crescente número de pesquisas que se apoiam no referencial de Freire. A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referências, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação de suas obras, em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento (SAUL, 2016, p. 11).

Ao retornar ao Brasil, diante de tantas ações, destaca-se a sua atuação como Secretário Municipal na Prefeitura da cidade de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991. Na gestão pública concretiza políticas em defesa da escola pública democrática para todos(as), fato descrito no livro “A Educação na Cidade”, em que disserta sobre as linhas de prioridade, sendo a EJA, uma dessas frentes de atenção das políticas públicas e de caráter popular que efetivou em todas as escolas públicas.

Da obra de Freire, nesta tese, serão tratados os conceitos de “ética”, “ser mais”, “conscientização” e “formação integral” numa concepção de educação para leitura de totalidade da realidade.

A ética, na pedagogia freireana, é apresentada como a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2010b, p. 16). É a ética que condena o “cinismo” que busca justificar a exploração da força de trabalho humana, a ética que se apresenta contra toda forma de discriminação às questões de gênero, etnia e de classe. A ética que não concebe uma sociedade organizada em oprimidos(as) e opressores(as), enfim, a ética em defesa da dignidade da vida.

Esse pensamento freireano disserta sobre uma educação que reconhece os excluídos(as), os oprimidos(as), que estão com sua existência humana negada por situações-limite sociais, econômicas, culturais, em contextos de vidas desiguais que marcam a opressão.

Freire não trata esse cenário como algo inexorável, mas, apresenta ao mundo seu pensamento gnosiológico, epistemológico e político, em que homens e mulheres, em condição histórica e dialética, podem superar as situações-limite, devido sua vocação ontológica de humanização.

Ao estabelecer essa análise, tem-se o reconhecimento que na sociedade capitalista os contextos históricos são desiguais e se organizam em condições estruturais e superestruturais, as quais possuem configurações que tentam naturalizar e obscurecer a realidade opressora para não ocorrer a ação humana de transformação. Mesmo assim, comprehende-se que a tentativa de obscurecer a história não é suficiente para impedir a ação humana, pois esse sistema desigual, conforme já dito, é contraditório e oprime, gerando, então, reação de homens e mulheres para superar esses contextos opressores.

Esse processo é enredoso e o(a) oprimido(a), numa primeira instância, sente a sua limitação e “inconclusão”, por causa da negação em que vive. A compreensão do sujeito sobre essa situação, inicialmente, passa por uma consciência “semi-intransitiva”, quase mágica e fatalista sobre os fatos e pela consciência “transitiva ingênua” (FREIRE, 1982).

A problematização sobre a condição de opressão no mundo, com os pares, permite aos sujeitos superarem a consciência semi-intransitiva e a ingênua, compondo uma consciência crítica que lhe dará condições de compreender a realidade por inteiro, num processo de conscientização que impulsionará a atuação das pessoas para superarem os contextos históricos limitadores.

A possibilidade de superação, segundo Freire, organiza-se pela pulsão humana de “ser mais”, num intuito provindo da vocação humana que se qualifica pela consciência crítica, portanto pela análise de “totalidade” da realidade (FREIRE, 2010a, p. 111).

Essa situação acontece pelo processo de conscientização, nesse processo há a luta pela humanização que busca superar a desumanização, numa análise ampla de reconhecimento dos processos de opressão enquanto produção histórica de classes.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire nos oferece a seguinte reflexão sobre essa questão:

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2010a, p. 32).

Consoante Freire, a vocação humana de “ser mais” significa entender que os seres humanos são sujeitos integrais, inconclusos, inacabados, mas, em processos históricos de formação permanente, se fazem mais humanos para a garantia da vida. Nesses processos que são problematizadores, o ser humano vai tomando consciência crítica da realidade “num plano de totalidade” (FREIRE, 2010a, p. 80) que lhe dará suporte para superação da opressão. Essa ação engenhosa se faz pelo exercício da práxis.

Assim, a leitura crítica e de totalidade gera a “esperança” que é o impulso por uma sociedade mais justa que só será alcançada pelo ato da transformação que tem como intencionalidade a criação de novas formas de viver, atentas à humanização de todos(as).

A ação-transformação para a vida digna e justa é desencadeada pelo oprimido(a) e leva à humanização de si e do(a) opressor(a), pois, esse também vive em condição de desumanização, uma vez que não considera o outro como igual.

O processo de humanização, portanto, é complexo. Implica a práxis que promove novas ações e reflexões e leva ao reconhecimento da realidade organizada em luta de classes. Embora seja um processo desafiador, mostra-se possível. E, quando o processo se efetiva, a libertação é conquistada pelos sujeitos que decidem por uma vida mais justa para todos(as).

As decisões pela vida mais justa para todos(as) são influenciadas pela ética em defesa da vida, mas, esse pensamento só se efetiva quando o sujeito toma consciência de si, do outro e do mundo, conforme apontamento por Freire:

Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um ‘a priori’ da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2010b, p. 15).

Nessa desenvoltura de tratamento filosófico e político da organização da vida humana para “ser mais”, Freire aborda a importância do ato educativo que problematiza os sujeitos sobre a realidade, pois a problematização é a condição dos sujeitos superarem a consciência parcial que possui sobre os fatos, para captarem a realidade em condição de totalidade. Assim, como descreve:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto (FREIRE, 2010a, p. 111).

Essa reflexão de Freire que coloca a pensar o compromisso da educação com a leitura total da realidade provoca a reflexão da importância da formação integral, compreendida, como organização pedagógica que busca a conscientização dos sujeitos diante dos contextos de opressão.

A organização pedagógica, nesse propósito, desenvolve-se em articulação com o contexto de vida do sujeito, pela leitura da realidade opressora que é questionada em intencionalidade didática, na qual a construção do conhecimento se organiza pelo diálogo investigativo e problematizador.

O processo pedagógico de formação integral, referendado nesse diálogo investigativo e problematizador se dá no estudo das conjunturas históricas limitadoras na vida dos sujeitos.

Essas situações limitadoras, portanto, são acolhidas, problematizadas e estudadas por inteiro em “totalidade” (FREIRE, 2010a, p. 112), por uma organização pedagógica que permite o reencontro do(a) educando(a) com a realidade de forma crítica, causando-lhe estranhamento.

A concretização dessa proposta de formação integral se organiza, inicialmente, pelo reconhecimento dos “limites explicativos” que os sujeitos têm sobre os fatos, os quais são expressos em dimensão ética, estética e técnica, desenvolvidas pela relação do sujeito com o mundo do trabalho e da cultura (FREIRE, 1982).

O tratamento dos limites explicativos nas dimensões, éticas, estética e técnicas, não são tratados de forma desconectada, em relações “narradoras, dissertadoras”, presentes na prática bancária de educação, mas num processo dinâmico, em que esse saber prévio é problematizado, numa integração da ciência, da cultura, do trabalho e da linguagem.

Ao envolver a linguagem nessa reflexão sobre formação integral há o reconhecimento da categoria em Freire quando associa a condição de transformação do mundo pelo trabalho com a necessidade de dizer o mundo e expressá-lo, além de apontar que a educação só se fará verdadeira quando estimular o desenvolvimento dessas necessidades humanas, assim, como segue:

[...] Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são próprios dos seres humanos.

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira, quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (FREIRE, 1982, p. 24).

Assim, o trabalho pedagógico na formação integral, crítico-libertador não se organiza numa proposta formativa unilateral, mas “omnilateral” (MARX, 2013), pois busca superar as análises parciais da realidade opressora, com respeito à compreensão e ação do sujeito sobre os fatos.

Esse debate provoca a organização de uma formação que supera a educação que forma para o emprego baseada apenas numa dimensão técnica de saber humano, pois, comprehende-se que essa intencionalidade limita a criação humana.

A perspectiva de formação integral em “totalidade” (FREIRE, 2010a, p. 111), que promove a conscientização busca retomar o poder do conhecimento por inteiro pelo exercício da práxis. Essa retomada é uma posição política de se apropriar daquilo que antes era da posse do(a) trabalhador(a), mas que passou, por intermédio da consolidação racionalista da divisão social do trabalho, a se destinar ao capital.

Nesse sentido, essa organização pedagógica supera os processos de semiformação que objetivam formar para o conformismo e a adaptação, como aborda Adorno (2012, p. 21): “Além disso, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus ‘sujeitos’ pelo mecanismo da ‘semiformação’ seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade”.

A ação pedagógica se faz nesse propositivo político-pedagógico porque entende que os sujeitos constroem saberes sobre o mundo pela relação material que estabelecem com a realidade e com os outros sujeitos. Conforme apontou Freire (1982, p. 68), chamando a atenção a respeito da potencialidade em existir dos seres humanos pela “[...] complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através da sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora [...]”.

Ainda nessa compreensão de ação humana sobre o mundo, Freire (1982) trata da importância da conscientização ao ressaltar que essa condição humana é a possibilidade de homens e mulheres dominarem pelo exercício da ação e reflexão sua existência pela cultura e pelo trabalho.

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores, domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 1996, p. 66).

Essa reflexão de formação integral reconhece, então, os seres humanos como sujeitos de práxis criadora que transformam o mundo e se transformam, não só numa relação física, mas, histórica de trabalho e de cultura, visto que os sujeitos humanos são os únicos seres capazes de pensar e fazer o trabalho e, assim, se tornarem mais humanos.

Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo e a si mesmo, é fundamental passar por experiências em que exercem seu perfil criador, deixando as marcas de seu trabalho e da cultura. “[...] A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (FREIRE, 1996, p. 68).

Todavia, a superação dessa condição não se efetiva se a organização política-pedagógica não estiver pautada na ética humana, a qual é compreendida numa formação integral e de “totalidade”, comprometida com “ser mais” de jovens e adultos, trabalhadores(as).

### **1.1.2 Base Conceitual da Proposta de Dussel: A crítica à ética hegemônica**

Ao tratar da ética humana, Dussel (2012) reconhece que o sujeito humano é um ser que se compõe de forma integrada – corpo, afetividade e consciência, pelo exercício da práxis que sempre defende a vida.

O autor aponta que os sujeitos possuem necessidade da vida em condição material, sensitiva e reflexiva, buscando nas relações sempre a garantia do viver. Essa análise nos remete ao fato de que não são todos(as) que estão em condição digna de vida, visto que o sistema de eticidade vigente produz pobreza ou “[...] infelicidade das vítimas, dominados ou excluídos [...]” (DUSSEL, 2012, p. 314).

Diante disso, destaca a “Validade Anti - Hegemônica” de vida, que se organiza por uma ética da libertação que pode superar os tempos de opressão da globalização excludente (DUSSEL, 2012, p.415).

Para abordar essa ética “anti-hegemônica”, o autor reconhece a crise de “um sistema mundo” constituído há mais de 5 mil anos, que, nos tempos atuais, está se globalizando em condições de extrema desigualdade, colocando em risco a vida da maioria da humanidade.

Nesse cenário reflete, de forma existencial e primária, sobre o que é a vida material, entendida como a condição absoluta de toda organização social, abordando o sentido da ética na afirmação da vida de todos(as) e apontando o risco da morte coletiva e irracional nesse contexto desigual.

Nessa análise, Dussel (2012, p. 93) traz o critério elementar, material de toda organização humana para a defesa da vida, pela sua produção, reprodução e desenvolvimento, assim, como observa: “[...] toda norma, ação, microestrutura, instituição ou eticidade cultural têm sempre e necessariamente como conteúdo último algum momento da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana em concreto”.

A leitura prioritária desse critério se faz por reconhecer que a vida humana exige manutenção para continuar existindo e, para isso, diversos conteúdos são organizados, dentre eles, alimentação, liberdade política, educação, lazer, saúde. É fato que os conteúdos podem variar conforme os contextos históricos, porém, todos os contextos históricos têm em seus conteúdos a necessidade de vida para todas as pessoas. Por isso, a análise de Dussel marca a ética em perspectiva universal.

Dussel aponta que a vida humana se faz em condição primária e por razão material que impulsiona a demanda objetiva do viver, por exemplo, para sobrevivência todo ser humano reconhece a necessidade prioritária da alimentação em resposta à fome. A satisfação dessa

necessidade exige a práxis, já organizada em condição comunitária, para atender a vida concreta. Nessa vida concreta a racionalidade ética material se articula com a ética originária, que, de seu lado, permite ao ser humano perceber o outro como ser dotado das mesmas necessidades que ele possui como sujeito.

Ao evidenciar o tratamento da vida humana em condição material, o autor expressa que a abordagem não se detém num materialismo simplista, mas sustenta em Marx sua reflexão sobre a vida material complexa que se organiza nos aspectos físico, espiritual, cultural: “[...] Marx está muito longe de um materialismo (físico) simplista (o materiell com ‘e’). Pelo contrário, aquilo de que trata é que o ser humano reproduz sua vida física e espiritual, cultural, em seu ‘conteúdo.’” (DUSSEL, 2012, p. 133).

Essa reflexão sociológica do contexto material coloca a pensar toda a organização da vida humana no envolvimento de garantia da vida de cada sujeito e da comunidade. Trata-se de um processo que passa pela consciência da garantia da produção material e existencial do sujeito e da comunidade por circunstâncias concretas que demandam a consciência do viver coletivo num desenvolvimento que se efetiva em processos complexos, num contexto material e cultural amplo.

Nessa condição da vida material é importante ressaltar o que o autor retrata sobre o desenvolvimento dos juízos e da análise da vida pela humanidade, apontando que a humanidade se organiza para garantir a vida coletiva com o desenvolvimento do juízo de fato e o juízo normativo, os quais se evidenciam para entender e defender a vida. O tempo de superação do juízo descritivo de fato para o juízo normativo marca-se no momento em que a sensibilidade de obrigação em respeitar a vida de todos(as) se apresenta, assumindo o dever ético.

Essa condição está associada ao desenvolvimento da autoconsciência, capacidade humana de refletir e reconhecer a obrigação que cada sujeito possui na garantia da vida de todos(as). Um processo que não inibe a liberdade da humanidade, visto que há, por parte dos envolvidos(as), a consciência de que para a liberdade se efetivar é preciso a garantia da vida de todos(as).

Dessa forma, o preceito que se constitui num dever ético marca o sentido da vida, a qual, em organização objetiva social, evidencia o bem comum, concretizado em ações como a produção de alimentos se faz para que toda humanidade possa comer; a organização do trabalho se faz para que toda humanidade possa transformar a natureza e se autotransformar para o bem-viver em respeito e equilíbrio aos bens naturais e sociais; a constituição dos estudos e das pesquisas se faz para qualificar a vida de toda humanidade; e a efetivação da educação se

constitui quando ocorre processos de formação integral de homens e de mulheres de modo a garantir o “ser mais humano”.

O desenvolvimento desse dever ético se constitui pela autoconsciência dos sujeitos que, em condição material e histórica, podem buscar o desenvolvimento social pautado na responsabilidade da vida de todos(as) (DUSSEL, 2012). O pronunciamento ético da vida se posta, portanto, numa primeira análise material da existência humana, a qual se expande por um processo de autoconsciência em comunidade que permite reconhecer que para a vida humana continuar existindo é necessário o compromisso com a vida de todos(as). Perspectiva que se justifica como o princípio ético material universal.

Este princípio material deve ser aplicado para que se realizem os efeitos propostos e, para tanto, deve ser articulado ao procedimento formal, dando origem a um princípio moral universal. O princípio moral reside na construção da legitimidade da dignidade absoluta da vida humana em procedimentos que levarão a ação de produção, reprodução e desenvolvimento da vida em perspectiva universal.

Nesses processos, evoca-se, em síntese, o princípio ético material e o formal que orienta a decisão no reconhecimento do outro. Isso se realiza com os sujeitos em condição de comunicação, pois nessas possibilidades as pessoas organizam consensos em pretensão de verdade prática para a comunidade de vida (DUSSEL, 2012). Nesse sentido, a preocupação da validade da verdade também se faz na forma de como alcançar o consenso moral; forma realizada por meio da participação simétrica dos afetados uma vez que as pessoas são sujeitos históricos na vida em comunidade e, nessa possibilidade, precisam argumentar sobre as decisões tomadas, o que consiste numa leitura material complexa, pois se os sujeitos não estão envolvidos nessa possibilidade não estão no exercício da vida.

A síntese do princípio material e formal leva ao princípio da factibilidade que se faz no propósito do ato bom na vida em condição real e comunitária, no qual os princípios da ética humana são concretizados em perspectiva universal, já sob orientações de princípios ético-morais, assim:

A ética da libertação propõe, por isso, que é necessário definir um critério de validade moral intersubjetivo (formal consensual) que deve articular-se com critério de verdade prática de reproduzir e desenvolver a vida humana (material, de conteúdo). Por esse lado, como veremos, ambos são diferentes de um terceiro: o critério da factibilidade subsumido a partir dos prévios princípios éticos e morais, sendo um novo momento em que se dá a unidade da materialidade do conteúdo com a consensualidade válida (DUSSEL, 2012, p. 208).

A compreensão da vida como elemento prioritário da comunidade se faz por um processo de análise concreta e pelo consenso legitimado já em condição coletiva. Dessa forma, a condição absoluta que é a existência humana passa a ser uma responsabilidade da comunidade. Esses princípios problematizam, conforme já apresentado, o modelo de sociedade: capitalista, machista, etnocêntrico, homofóbico, visto que nesses modelos são possíveis contextos de opressões, que, em situações estruturais, negam a vida de sujeitos.

Nessa abordagem, reconhece-se que a vida está limitada para alguns, pois o sistema capitalista, em sua estrutura e superestrutura não conseguiu atingir o enunciado de desenvolvimento para todos(as), o que se concretiza pela existência de milhões de pessoas que não são acolhidas nos acordos internacionais que defendem os direitos à vida. As pessoas que vivem condições de injustiças sociais, econômicas, as quais limitam o seu viver e promovem, portanto, sua exclusão da sociedade de direito, são reconhecidas por Dussel como vítimas.

A análise do contexto opressor torna-se condição elementar para a construção da ética humana em perspectiva crítica, pois somente a racionalidade ético-crítica elucida que o sistema ético vigente nega a vida da maioria das pessoas.

Esse pensamento crítico constitui um novo critério de verdade-crítica, elaborado por um juízo normativo de responsabilidade pela superação da opressão a partir do reconhecimento das vítimas.

O reconhecimento leva a uma responsabilidade que é solidária, pois cada pessoa tem o compromisso com a vida do outro. Nesse sentido, é preciso descobrir quem é o outro na ética da libertação. Para a ética geral o outro é o igual, sobre o qual cada indivíduo da comunidade tem responsabilidade obrigatória argumentativa e pragmática. Já para ética da libertação o outro é o sujeito que tem a vida negada pelo sistema.

Nessa abordagem, pode-se ver em Dussel um grande exercício da práxis, pois correlaciona a síntese permanente de análise e ação pelos processos de reconhecimento da negação à vida em condição percepção e argumentação, operados em condições práticas e concretas que envolvem sensibilidade, reflexões, argumentações, ações em afirmação para novos contextos em comunidade. Uma condição em que os sujeitos se conscientizam da realidade de vitimização e agem com a corresponsabilidade com o outro em condição pragmática, pois há o “re-conhecimento” do igual como “sujeito autônomo e de igual dignidade” (DUSSEL, 2012, p. 215).

No ato de “re-conhecimento” da vítima os sujeitos se reencontram com o outro, que, além de o reconhecerem como ser igual, também o comprehendem em situação de vítima, o distinto e o importante para a efetivação da vida justa (DUSSEL, 2012, p. 374). Um processo

que não se efetiva sem o desenvolvimento de alteridade que se constitui com o princípio ético-crítico que se expressa pela pulsão humana e razão crítica para a defesa da vida do outro e da comunidade.

Esse processo mostra-se complexo e passa pela leitura da realidade de negação da vida e pelo “re-conhecimento” do oprimido. Nessa leitura, há a demanda da “co-responsabilidade” que se materializa e se concretiza em ação coletiva, reconhecida na factibilidade de transformação.

Por sua vez, a factibilidade de transformação se concretiza em condição política, a qual se faz pela recuperação do poder político do povo, a potesta, superando, portanto, a dominação, o fetiche do poder (DUSSEL, 2007) que foi constituído na organização generalizadora, na qual o ato político se desviou da intencionalidade real do povo. Essa recuperação que se expressa pela potência demanda novas organizações em condições estruturais de potestas. Uma composição que se faz em ação política pela participação das pessoas afetadas nas condições de argumentação.

Essa abordagem leva a novos encaminhamentos e possibilidades de reorganização para a vida coletiva em outros formatos, compostos por um novo critério de validade crítica, constituída pela razão libertadora (DUSSEL, 2012).

As novas organizações da vida se fazem na afirmação do posicionamento ético-crítico, constituído nas relações simétricas, por tomadas de consciência que se realizam por meio da leitura da realidade opressora das vítimas.

A compreensão apresentada nos impulsiona a observar: “Eis aqui pessoas jovens e adultas, acima de 15 anos, exclusas do direito à educação”. Essas pessoas, portanto, são reconhecidas como vítimas que passam por uma realidade opressora ampla, que lhes nega o direito à educação. Situação que necessita ser “re-conhecida” para que a sociedade e o Estado se sintam como corresponsáveis por mais de 65 milhões de pessoas acima de 15 anos sem acesso ao Ensino Fundamental e pelas 22 milhões de pessoas, acima de 18 anos que não terminaram o Ensino Médio.

O reconhecimento ético-crítico dessa situação de negação não está desassociado da compreensão de que há uma organização generalizadora da educação que não afirma o acesso e permanência do direito à educação para milhões de jovens e adultos que vivem o processo de “exclusão da modernidade ocidental” (SANTOS, 2013).

A partir dessa consideração complexa da negação à vida é possível pensar em novo direito à educação para jovens e adultos, pautado numa pulsão e razão crítica de alteridade

(DUSSEL, 2012, p. 364) que poderá oferecer condições para revisitar os processos educativos nas esferas política, pedagógica e jurídica.

Para refletir sobre a abordagem jurídica, tem-se, por necessidade, a análise crítica do subsistema jurídico organizado numa submissão à justiça que se responsabiliza em conciliar os conflitos existentes num sistema ético que permite a exclusão de pessoas.

Assim, torna-se significativo observar em que consiste um subsistema organizado pela constituição de leis que são construídas e executadas numa composição de atuação dos três poderes – Judiciário, Legislativo e Executivo, em que a submissão da justiça, já citada, se concentra na regra de uma sociedade de classes.

Com a compreensão dessa limitação entende-se que essa composição pode ser transformada em perspectiva factível, visto que pode ser reconstruída em condição de resistência, gerando novos direitos, novos marcos legais, os quais vão compor com os “direitos perenes” em defesa da vida (DUSSEL, 2007, p. 149).

Esse entendimento está coeso com as análises que consideram as normas jurídicas como produções históricas que buscam a democracia e a paz. Isso só se concretiza pelo indicativo ético-crítico de um desenvolvimento social em perspectiva contra hegemônica (SANTOS, 2010).

Com entendimento dos desafios atuais, em que cenários remodelam situações econômicas desiguais, ações de queda dos direitos sociais se efetivam, discursos de discriminação, de desrespeito e de intolerância às diferenças e à vida se reapresentam, a atuação da comunidade, para se contrapor à inevitabilidade das condições de opressão é de fundamental importância para “re-conhecimento” do outro, jovem e adulto.

Para isso, as leituras de “face a face” com os sujeitos jovens e adultos (DUSSEL, 2012, p. 424), pautadas pelo juízo normativo é a possibilidade de marcar o dever da sociedade e do Estado numa qualidade social de educação, sustentada em políticas de acesso e permanência, como numa formação que priorize a necessidade humana em ser mais.

Nessa perspectiva de ser mais, recorremos a Freire para abordar as possibilidades de concretização de uma política curricular de educação que não venha mais negar aos sujeitos jovens e adultos o direito à educação.

## 1.2 AS LINHAS ORIENTADORAS DA METODOLOGIA DO ESTUDO

Essa pesquisa se sustenta nos princípios da ética humana, devido a isso, tem-se a consideração de que a produção de conhecimento se desenvolve por um processo metodológico

que busca explicar os fenômenos e fatos da realidade para “[...] proveito da humanidade [...]” (CHIZZOTTI, 2014) e na investigação específica para fortalecimento do direito à educação para todos(as).

Ao explicitar a finalidade da disposição do conhecimento, há uma organização metodológica para sistematização do estudo, a qual reconhece a realidade como um processo histórico, marcado por contradições.

Diante disso, há uma leitura significativa de contextos históricos, observando a condição da negatividade da ausência do direito à educação de milhares de cidadãos(as) trabalhadores(as) e as possíveis contribuições para que essa questão possa ser superada.

Sendo assim, há uma atenção ao perfil de metodologia que considera as percepções e análises dos sujeitos envolvidos nos estudos, configurando, portanto, uma pesquisa de análise qualitativa, assim, como apontou Chizzotti (2014, p. 28): “[...] O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...].”

Além disso, tem-se o reconhecimento que a pesquisa qualitativa é uma oportunidade de aproximação da realidade, analisando-a por um contato “[...] direto e estreito [...]” (ANDRÉ, 2014, p. 20), de modo a entender a influência do contexto sobre o fenômeno que nessa investigação se concretiza sobre o direito à educação de jovens e adultos, nas duas cidades selecionadas para análise mais aprofundada.

Em consideração à fundamentação teórica da metodologia tem-se como procedimento de reflexão o estudo de caso, compreendido como uma estratégia de pesquisa que permite levantar informações sobre o problema complexo da ausência do direito à educação em realidades que buscam superar essa situação da negatividade a milhões de jovens e adultos.

Assim, entende-se que esse procedimento é o mais adequado, pois há o objetivo de reunir informações que possam explicitar os limites e possibilidades para efetivação do direito à educação aos jovens e adultos.

Dessa forma, o estudo traz, então, uma análise aprofundada sobre duas experiências que apresentaram indícios de um trabalho, em uma perspectiva crítico-transformadora, buscando compreender os referenciais da concepção crítico-libertadora de educação nessas práticas, suas possibilidades e limites e, portanto, suas contribuições para afirmação do direito à educação para jovens e adultos.

Sendo assim, seguem as análises referentes ao estudo bibliográfico e de campo para melhor compreender essa organização.

### **1.2.1 O Estudo Bibliográfico e a Pesquisa de Campo**

Embora haja um tratamento específico a respeito da investigação bibliográfica e da observação do estudo de campo, como já apresentado, a pesquisa busca a interlocução constante entre a teoria e a prática.

A razão da ênfase nesse alinhamento se dá por compreender que os fatos históricos e sociais são reconhecidos pelo exercício da práxis. Sendo assim, entende-se que essa interlocução permite a coerência metodológica da pesquisa que se constitui com a consideração da realidade limitadora do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Nesse entendimento, desenvolve a organização do estudo bibliográfico que se constitui, inicialmente, com o referencial teórico em Freire e em Dussel, conforme já apresentado.

Esse referencial teórico é abordado porque aporta a análise da negatividade material e trata a validade crítica da ética da libertação, permitindo o reconhecimento das pessoas jovens e adultas como vítimas da ausência do direito à educação, além de impulsionar a análise do direito à educação em perspectiva de alteridade.

A continuidade do estudo bibliográfico elucida uma reflexão sobre os sentidos e as intencionalidades expressas ao direito à educação para jovens e adultos ao longo da história, no Brasil e no mundo, retratando as orientações pautadas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintees), compreendendo as inferências dos paradigmas educacionais.

Esse entrelaçamento leva à análise de um currículo crítico-libertador como base elementar para um paradigma crítico de Educação ao Longo da Vida, observado pelas diretrizes de acesso, permanência e qualidade social.

Nesse alinhamento, o plano do estudo de campo se organiza com o propósito de aproximar experiências significativas que se comprometem com a formação humana em perspectiva crítico-libertadora, podendo, então, observar indicativos para revisão do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Para esclarecimento, destaca-se que a concepção dada por experiência significativa em EJA consiste em políticas atentas ao direito à educação para todos(as), compromissadas com a qualidade social, que orienta ações de acesso e permanência, por um processo educativo de formação integral. Esse processo pedagógico se organiza numa leitura crítica da realidade, para intervenção, buscando uma vida coletiva mais justa.

A partir desse entendimento de práticas significativas e da compreensão de que uma proposta de educação nesses propósitos não se apresenta em condição hegemônica, a pesquisa

recorre a um acervo nacional de políticas e práticas de EJA que reúne experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”<sup>6</sup>, do Governo Federal.

O concurso “Medalha Paulo Freire” (instituído por meio do decreto nacional nº 4834 de setembro de 2003, regulamentado pela portaria do MEC nº 2706, de agosto de 2005), teve início em 2005 e consiste em reconhecer e estimular experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil.

O processo de premiação ao longo dos anos configurou o objetivo de apresentar experiências significativas de superação de analfabetismo, práticas de fortalecimento para acesso e permanência, além de evidenciar políticas de EJA ligadas à Educação Profissional e ao Mundo do Trabalho. As premiações são realizadas por editais, os quais deram maior ou menor evidência aos objetivos citados. Vale observar que as experiências premiadas são diversas e de referenciais teóricos amplos.

Como nesse acervo há 27 experiências de diferentes concepções, estabelece-se um estudo documental dos registros dessas práticas que foram premiadas. Esse registro documental apresentava os seguintes itens: identificação por título e justificativa; descrição do contexto da experiência; objetivo; metodologias; embasamento teórico; resultados alcançados e perspectivas de continuidade.

A partir da leitura desses pontos (vide Anexo 1, Quadro XIII) tem-se a organização de um relatório pautado em critérios, estruturados em dois eixos, referendados por alguns elementos concebidos da diretriz qualidade social de educação.

Assim, segue a descrição dos critérios elencados, com seus respectivos eixos:

- Eixo de análise perfil político da oferta com atenção às questões de acesso e permanência em condição estrutural:
  - Continuidade da oferta do percurso escolar, enquanto linha de continuidade dos estudos dos(as) educandos(as).
  - Continuidade da oferta do atendimento, nos dias atuais.

---

<sup>6</sup>A premiação denominada Medalha Paulo Freire foi instituída pelo Decreto Federal nº 4834/03 com o objetivo de evidenciar instituições e personalidades no esforço de superação do analfabetismo com critérios que balizariam a premiação. As intenções políticas vão se reformulando e os objetivos da premiação passam por reconhecer e estimular experiências bem-sucedidas com a EJA. Um processo de premiação amplo que devido a reformulações dos critérios, ao longo dos anos, diferentes práticas sustentadas em diversas concepções foram premiadas.

- Perfil da oferta em condição flexível às necessidades dos sujeitos.
- Organização de elementos estruturais conjuntivos para o atendimento.
- Eixo de análise político-pedagógico com atenção à perspectiva formativa:
  - Dimensões epistemológicas, pedagógicas das propostas formativas: uma análise da organização curricular na construção do conhecimento, além de observar as intencionalidades políticas com as propostas formativas.
  - Dimensão política das propostas formativas: um tratamento da intencionalidade formativa e as condições de gestão desses processos formativos, referente à participação.

Dessa forma, os critérios representam os referenciais, os indicativos para chegar às duas experiências significativas que buscam marcar o direito à educação de jovens e adultos.

Essas duas experiências são analisadas com abordagem qualitativa, por meio de procedimento de estudo de caso (CHIZZOTTI, 2014, p. 136), conforme já apresentado. O estudo se configura em mais de um caso, pois são duas experiências em análise, com o propósito de buscar informações que podem fortalecer a concepção de direito à educação para todos(as) sob a ética humana.

Nesse sentido, tem-se alguns cuidados para organizar o estudo de caso, sendo um deles a interlocução próxima entre estudo bibliográfico e de campo, tanto para elucidar questões teóricas, quanto para evidenciar novas descobertas que o estudo de caso dessas experiências possa vir a oferecer ao problema da não efetivação do direito à educação de jovens e adultos (ANDRÉ, 2014, p. 21).

Para isso, há um estudo de respeito às realidades locais de modo a retratar as experiências nas várias dimensões que envolvem a ordem do direito à EJA, inclusive, suscitando “[...] opiniões divergentes [...]” (ANDRÉ, 2014, p. 23).

Com essa atenção sustentada em André (2014, p. 25) tem-se “fases” para realizar o estudo de caso. O primeiro momento é a fase exploratória, um tempo que permite organizar os procedimentos e as fontes de levantamento de dados. Para isso, houve a ida aos locais, para levantar documentos e ter autorização e indicativos de escolas que mais se aproximavam das orientações da Secretaria de Educação. Sendo que um dos locais não houve essa necessidade, nesse território, apenas, ocorre uma análise mais aprofundada de documentos escolares para fazer a seleção das escolas para pesquisa.

Assim, em cada cidade houve a escolha de escolas que mais se aproximavam das orientações da Secretaria de Educação diante da efetivação do direito à educação. Além disso, foi possível levantar aspectos gerais do atendimento, como: perfil de atendimento; intencionalidade curricular.

Essas informações delineiam o mapa de levantamento de dados para a pesquisa nas cidades em estudo, com identificação de documentos para análise; escolas, educadores(as), educandos(as) a serem entrevistados, além das análises dos índices de matrículas de cada um dos casos em estudo.

Ao definir o plano inicial da pesquisa em campo, tem-se a coleta dos documentos da rede de EJA. Esse processo ocorre pelo estudo de documentos, além da realização de entrevistas, as quais são organizadas como entrevistas semiabertas ou semiestruturadas.

A organização do estudo documental efetiva-se para além de observar dados específicos, pois a preocupação reside em refletir, por vários indicativos descritos, o papel do Estado e suas intencionalidades com as políticas públicas envolvidas num tempo e numa concepção de educação.

O contexto da análise do papel do Estado na efetivação das políticas públicas passa também pelo objetivo de compreender o perfil da oferta, com atenção, também às questões estruturais de acesso e permanência dos(as) educandos(as).

Entendendo que essa reflexão documental é limitada, há a realização de entrevistas com os(as) gestores(as), educadores(as) e educandos(as). A organização das entrevistas acontece numa interação social entre a pesquisadora e o(a) entrevistado(a).

A entrevista está estruturada na estratégia de entrevista semiestruturada, organizada por roteiro, visto que permite compreender, por parte do sujeito, o perfil de atuação do Estado e sua percepção sobre o sentido e significado das políticas e práticas de EJA.

Para que esse propósito ocorra, a pesquisa tem um roteiro desenvolvido pelos pontos e reflexões a seguir:

- Análise do entendimento dos sujeitos sobre o propósito e o sentido da política pública de EJA.
- Entendimento sobre o papel do Estado, por parte dos entrevistados, em relação ao perfil da oferta e das condições estruturais do atendimento.
- Observações dos sujeitos em relação à organização da proposta curricular organizada pela cidade e pela escola.

Nesse sentido, esses pontos indicam um roteiro de entrevista com cada sujeito, conforme apresentado no Anexo II.

Assim há um processo de levantamento de informações provindas pelas vozes dos(as) envolvidos(as), em que a escuta é uma referência de procedimento (ANDRÉ, 2014).

Dessa forma, a entrevista se formata numa condição dialógica, numa perspectiva flexível, em que há a problematização inicial, compreendida como a questão desencadeadora que permite ao sujeito apontar sua trajetória com a EJA, num tratamento que leva a pesquisadora a realizar novas problematizações.

Em consonância a esse pensamento, o perfil da estratégia da entrevista é utilizado como um recurso que permite levantar pontos a observar, tanto os evidenciados, como não tão explícitos para comparar e analisar com outras entrevistas e com as informações provindas dos documentos.

Com o levantamento de dados tem-se um registro de observações (ANDRÉ, 2014), por cidades, o qual é constituído por análise de documento e por sistematizações separadas por escolas e por entrevistados(as). Os registros das entrevistas são elaborados e retornados aos(as) entrevistados(as). Para a cidade em que o estudo demandou deslocamento, esse procedimento levou mais que uma viagem ao território.

A partir da reflexão de que, na análise qualitativa, não há dicotomia entre a investigação bibliográfica e o estudo de campo, a composição desse trabalho marca-se por idas e vindas entre essas duas formas que compõem a pesquisa, que busca realizar a denúncia e o anúncio do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Dentro dessa organização, o próximo capítulo tratará do “Sentido e Significado do Direito à Educação de Jovens e Adultos”.

## CAPÍTULO 2. O SENTIDO E SIGNIFICADO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo destina-se a abordar, sob determinado recorte histórico, o perfil do direito estabelecido à EJA, em perspectiva internacional e nacional, além de observar os paradigmas e suas intencionalidades com a modalidade.

Com esse propósito, reflete-se inicialmente quanto ao sentido e ao significado das políticas de EJA. Essa análise apoia-se na semiologia, mas sem se aprofundar nesse estudo, pois o foco é refletir sobre as diferentes intencionalidades dos paradigmas que influenciam o direito à educação.

Em seguida, serão analisadas, num percurso histórico, as fases do direito e sua interlocução com as normativas de responsabilidade com a educação, respaldadas em Bobbio (1992). Nessa elucidação estudam-se as orientações dadas pelas Conferências Internacionais de Adultos e pondera-se sobre o direito à educação das pessoas jovens e adultas no Brasil.

Iniciando com uma análise da semiologia, de Barthes (2001), para tratar os conceitos de signo, significante, significado e sentido, aproximam-se essas quatro questões para melhor compreender os sentidos das políticas públicas que afirmam o direito à EJA. Assim, abordam-se os significantes E-J-A, compreendidos como três letras que, em junção, compõem um conceito único e uma mensagem de significado: EJA – Educação de Jovens e Adultos – uma modalidade educativa para sujeitos jovens e adultos que não terminaram seus estudos nos tempos que lhes eram próprios. A constituição da mensagem pela interlocução dos signos permite aproximar os três aspectos: significante, significado e sentido.

A relação que trata do conceito de significante como suporte que concretiza o significado elucida a reflexão ao tema do capítulo. Nesse sentido tem-se o entendimento que o significante está compreendido como a política pública que afirma o direito e, portanto, a responsabilidade do Estado no atendimento. No entanto, apresenta-se a seguinte problematização: nenhuma política pública se configura de forma neutra. Dessa maneira, expressa sempre um significado cujo sentido, no estudo, se mostra na intencionalidade do atendimento aos sujeitos jovens e adultos.

Essa relação tridimensional, conforme apontou Barthes (2001), concretiza-se quando os sujeitos envolvidos na política pública reconhecem o sentido da educação, formatado em ações e propósitos. Assim, não basta a organização de políticas públicas, mas as intencionalidades e os propósitos que se têm sobre o direito à educação. Isso é tratado porque se comprehende que, numa organização social de classes há tensões e intenções para a educação, visto que grupos

sociais possuem expectativas diferenciadas com relação às políticas públicas educativas sustentadas em paradigmas educativos que influenciam o direito.

A partir dessa perspectiva, será abordado um percurso do direito proclamado à educação, apoiado no entendimento das três fases do direito descritas por Bobbio (1992). A abordagem observará contextos históricos, em especial as forças influentes para a efetivação do direito à EJA no mundo e no Brasil.

## 2.1 O PERCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS(AS) NUM RECORTE DE ANÁLISE HISTÓRICA COM AS FASES DO DIREITO

As declarações do direito à educação são abordadas nesta parte do capítulo, por recortes históricos, numa associação com as fases do direito, tratadas por Bobbio (1992), a partir da modernidade, centrada na Europa.

Nessa análise retoma-se o percurso delineado por Bobbio (1992), como as fases do direito, as quais o autor tratou como perfis de ordenação jurídica que, ao longo dos processos históricos, foram sendo constituídas e tomaram formatos que se complementaram ou até se superaram. Esses tempos são denominados como: primeiro momento, o da liberdade, o do direito civil; segundo momento, o político; terceiro momento, o social. Para cada um desses tempos do direito abordou-se fundamentos de origens e necessidades humanas, conforme descreve o autor:

Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade *em relação ao Estado*; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal (BOBBIO, 1992, p. 42).

Os contextos históricos destes estágios marcaram-se por forças políticas que, em condição hegemônica e contra hegemônica, tiveram possibilidades diferenciadas para influenciar o perfil do direito.

Como destaque inicial, observam-se os tempos dos Estados-Nações Absolutistas e o início dos Estados Liberais, nos quais se afirmou o direito ao sujeito, numa perspectiva individual, em que o homem possuía liberdade perante a lei, numa condição econômica e

produtiva que tinha, como uma de suas características, as ideias iniciais da acumulação em que ao indivíduo cabia a liberdade e a igualdade de exercer sua meritocracia. Portanto, um direito exequível na liberdade individual. Um direito que limitava excessos de intervenção do Estado na condição de liberdade do sujeito, expressando um marco de igualdade perante a lei, provendo a garantia da vida, da propriedade, da segurança e da livre expressão pela busca individual.

Esse foi um contexto em que estavam na pauta a liberdade e a responsabilidade individual para a conquista da propriedade. Assim, a educação não esteve em observação. A partir do momento em que o formato econômico liberal toma desenvoltura significativa, apontando a necessidade de instrução humana para a relação com o trabalho e a cidadania, o direito à instrução que hoje se apresenta em todos os marcos regulatórios nacionais como direito à educação, assume seu lugar de importância.

Num marco legal, pautado na jurisprudência do poder liberal, o direito à instrução primária surgiu como uma responsabilidade individual e, devido aos contextos históricos, passou a ter uma compreensão da responsabilidade do Estado que, enquanto órgão de diminuição de desigualdade, deveria ofertar a educação elementar. Esse foi um tempo expressivo do direito civil à educação, pois, embora o sujeito tivesse sua liberdade, o Estado tinha um papel com a oferta de educação ao indivíduo.

Desse modo, mesmo o Estado Liberal do século XIX aceita intervenção do Estado em matéria de educação. A educação primária é vista como uma atividade pertencente ao interesse geral e, portanto, como Adam Smith (1883) já havia dito, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (CURY, 2002, p. 252).

Essa propositura do direito à educação, aos poucos, assume um corpo influenciado pelos ideais liberais de organização de sociedade, de conhecimento e de ciência. Nesses tempos, o tratamento da ciência já delineava uma linha de prioridade à percepção racionalista e de progresso do pensamento, em que a expectativa do homem para o domínio da natureza representava algo fundamental, pois visava chegar ao tratamento da realidade na perspectiva da objetividade racionalista (DUSSEL, 2012).

Essa perspectiva científica utilitária, associada à posição política liberal culminou numa análise hegemônica de poder pelo conhecimento a serviço de uma organização econômica pautada pela acumulação do capital. Uma época que abordou, pela ciência e pela filosofia, um propósito de educação prioritário à dimensão técnica, em que a atenção estava pautada para o método e o resultado, e não para a possibilidade de perceber a humanidade para se autoconhecer e redescobrir pelo bem comum.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais directamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema económico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 5).

Essa propositura marcou, na época, um modelo de educação que foi se constituindo, ao longo dos anos, pelo controle do currículo. Hamilton (1992) já apontava que, desde o século XVI, a educação passara a estabelecer uma discussão sobre currículo, que começou a ser tratado como a possibilidade de eficiência do processo educativo e das ações da sociedade.

Elemento ordenador de um processo formativo amplo em que o conhecimento foi organizado numa perspectiva doutrinal. Contexto onde a ação educativa assume novas configurações e passa a atender, em algumas circunstâncias, as demandas econômicas, reservando ao currículo a possibilidade de ser produto social controlado.

[...] como parte da agitação política geral do século XVI, a adoção de ‘curriculum’ e ‘classe’ foi indicativa de duas vagas separadas de reforma pedagógica. Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tomaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos (HAMILTON, 1992, p. 46).

Essa configuração foi delineando um perfil de direito à educação em que as intenções estavam nas mãos do Estado, porém, na medida em que o cenário de reorganização produtiva se apresentava, a população passou a buscar o acesso à instrução, impulsionando a democratização desse bem social e cultural, num tempo em que o direito político começou a se configurar.

Dessa forma, as iniciativas organizadas de intervenção da sociedade civil nos postulados públicos marcam o direito na sua fase política. Na educação, esse cenário se apresentou por buscas e lutas ao acesso aos bens culturais e econômicos, pelo direito à instrução. Nesse contexto, o Estado implantava a educação primária em caráter gratuito, mas o atendimento não atingia a todos(as).

Daí a instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres (CURY, 2002, p. 248).

Nessa configuração atribuíram-se ao Estado Liberal, então, os primeiros deveres para com a educação, que passou a ser considerada como um bem público e gratuito, um direito, enquanto condição de acesso à formação. Os sentidos atribuídos ao direito à educação nessa conjuntura traziam expectativas para o desenvolvimento político e econômico.

Esse perfil de direito se ampliou e se reorganizou quando ocorreu a reformulação do Estado, no modelo de Estado de bem-estar social, passando, então, a educação a se tornar um direito social - o terceiro estágio de direito.

Para chegar a esse propósito a crise pós II Guerra Mundial e o pensamento de pessimismo que rondava o mundo tiveram inferências significativas. Uma das maiores influências para se formatar esse perfil de direito à educação consistiu na Declaração dos Direitos Humanos, ordenada em tempos de atenção à vida humana coletiva e democrática (SANTOS, 2013).

Essa reorganização do direito à educação configurava o perfil da oferta na responsabilidade do novo perfil do Estado que assumia um perfil republicano; porém, é importante observar que a matriz liberal de pensamento continuou e continua a pautar o perfil de direito à educação em condição hegemônica.

Nesse sentido, o percurso do tratamento da educação como um direito social é uma conquista recente da humanidade. Conquista expressa a partir dos anos de 1945 e de propósitos diferenciados, conforme intencionalidade de formação humana e perfil de sociedade.

Ao tratar da educação de adultos nesse percurso, entende-se que as diferentes experiências de aprendizagens sempre existiram, desde os períodos anteriores à modernidade, em diferentes territórios em iniciativas individuais.

As primeiras atuações do Estado fizeram-se presentes após o período da Revolução Francesa, com atenção resumida à responsabilidade para a alfabetização das pessoas “iletradas” e de algumas experiências de aprendizagem de ofícios, condição muito significativa nos tempos do direito no seu perfil civil. Formato que esteve presente até a primeira metade do século XX. Após esse período uma nova configuração se fez para a educação de adultos, visto que o Estado ampliou seu protagonismo a ponto de ter uma oferta mais ampla e sistemática.

A educação de adultos, tal como conhecemos hoje, é um fenômeno recente, mas não se constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo da vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos. Encarada nessa perspectiva de educação como processo permanente, a educação de adultos emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das luzes (Le Goff, 1996). Em 1792, em plena revolução francesa, como refere Betrand Schwartz (1988), Condorcet produziu a declaração que lhe valeria o epíteto de ‘profeta’ da educação permanente, ao afirmar que ‘a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma que seja inútil aprender’. No

mesmo período revolucionário foi criado, por decreto da Convenção, 1794, o CENAM (Conservatório Nacional das Artes e Ofícios) [...] Esta tradição de educação de adultos desenvolveu-se, após a revolução francesa, durante o século XIX até a primeira metade do século XX, em torno de quatro factos essenciais, como indica Noel Torret (s.d.): o nascimento de emergência do conceito, iniciativas do Estado em tomar em seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à qualificação profissional e à educação política, visando o exercício do sufrágio universal. Sem ter caráter deliberadamente sistemático e alargado que viria assumir após a segunda guerra mundial, com claro protagonismo do Estado (CANÁRIO, 1999, p. 11).

A partir desta leitura entende-se a amplitude de debate sobre o direito à educação das pessoas jovens e adultas, compreendido num percurso histórico que atinge o reconhecimento da educação como um direito social associado ao político, como consequência de atuação da sociedade civil e das novas demandas no cenário político e econômico (BARROS, 2011).

O debate do direito à EJA em perspectiva internacional foi influenciado por essas preocupações e passou para uma reflexão de maior extensão territorial e política, devido à atuação de algumas organizações internacionais. Uma dessas frentes foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), movida pela atenção ao mundo em risco e também impulsionada pelas exigências do novo modelo de produção. Nesse percurso histórico, diferentes paradigmas influenciaram as expectativas ao direito à educação, entre alguns, o paradigma de Educação ao Longo da Vida esteve em grande discussão (RODRIGUES, 2014).

Para melhor compreender as influências dos paradigmas sobre a EJA, em síntese, há uma abordagem dos mesmos num debate estabelecido pelas Confintees, elucidando as intencionalidades sobre o perfil do direito à educação de jovens e adultos, estabelecido em perspectiva internacional à modalidade. Porém, antes dessa abordagem, tem-se uma reflexão sobre os paradigmas de educação, compreendidos como ideais orientadores ao direito à educação.

Esse período, portanto, pautou uma intencionalidade ao processo educativo para jovens e adultos, com atenção a inclusão e afirmação da paz, numa expectativa de formação que superasse os desafios do Século XX, num “mundo de multirriscos” (DELORS, 2010, p. 44). Nesse percurso histórico, diferentes paradigmas influenciaram as expectativas ao direito à educação.

Para melhor comprehendê-los será abordado, em síntese, o debate estabelecido pelas Confintees, elucidando as intencionalidades do perfil do direito à educação de jovens e adultos estabelecido em perspectiva internacional à modalidade. Porém, antes dessa abordagem, tem-se uma reflexão sobre os paradigmas de educação, compreendidos como ideais orientadores ao direito à educação.

Nesse sentido, torna-se importante evidenciar que o texto faz um tratamento sobre os paradigmas Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular (BARROS, 2011). Por opção epistemológica, não será realizado um estudo aprofundado sobre esses paradigmas, apenas sobre suas origens e suas interlocuções na história educacional contemporânea. A abordagem mais extensa será sobre o paradigma Educação ao Longo da Vida, no capítulo 4, já associado à concepção crítico-libertadora.

Em consideração ao paradigma Educação Permanente entende-se que teve sua origem na Europa e esteve associado aos ideais críticos de organização da sociedade (BARROS, 2011). O paradigma de Educação ao Longo da Vida, por sua vez, tem interlocução com esses ideais, mas também se fez associado a posições mais utilitaristas de afirmação de direito à educação. Assim, esse paradigma que se associou a posições conservadoras, na Europa do começo do século XX e, depois aos meados desse século, se aproximou de uma discussão de afirmação dos direitos sociais.

Já o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, nos tempos contemporâneos se afirma na Europa por meio das orientações tratadas no projeto de relatório do Conselho e Comissão das Comunidades Europeias (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2011), em perspectiva aos ideais neoliberais, os quais pautam a atenção, a eficácia e a garantia da construção do conhecimento para bem da reorganização produtiva. Já o paradigma de Educação Popular tem suas origens na América Latina, sustentado numa matriz crítica de educação de afirmação do direito para superação de toda forma de opressão (BETTO, 2002).

Assim, segue o estudo das Conferências para melhor ilustrar as linhas orientadoras ao direito à educação das pessoas jovens e adultas.

## **2.2 AS ABORDAGENS E AS INTENCIONALIDADES TRATADAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS JOVENS E ADULTAS NAS CONFINTEAS**

Nesse período amplo de análise do direito à educação, com olhar específico à EJA, observar as Confintreas consiste numa abordagem significativa, pois evidencia os debates e os propósitos com o direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Essa reflexão reconhece as Confintreas como tempos e espaços de grande articulação internacional de propositura do direito à educação das pessoas jovens e adultas com um percurso em que intencionalidades diferenciadas para a efetivação do direito à EJA fizeram-se presentes. Para poder compreender esses encontros, há uma síntese das orientações prioritárias expressas por cada conferência.

A primeira conferência de educação de adultos ocorreu na Dinamarca em 1949. Organizada após a Declaração de Direitos Humanos, em tempos pós-guerra mundial, ocasionou a análise para que a Educação de Adultos estivesse compromissada com ações educativas que contribuissem com a paz, a democracia, a tolerância no mundo. Um debate influenciado pelo paradigma de Educação Permanente (CANÁRIO, 1999).

Essas reflexões, inicialmente, estiveram mais fortalecidas na Europa. Depois, com a expressão da miséria avassaladora nos países do “terceiro mundo”, a partir da década de 1950, a visualização internacional da educação de adultos expandiu-se para além do território Europeu. Nesse período ocorreu a II Confintea, em Montreal, no Canadá, em 1960, numa análise que expôs a preocupação das fragilidades econômicas e sociais dos países pobres e atribuiu aos Estados a responsabilidade para a superação dessas situações, indicando para os países membros o compromisso como proposito da educação de adultos (CANÁRIO, 1999).

A terceira conferência aconteceu no Japão, em 1972, com um debate de comprometimento ao Estado com as ações de alfabetização. Além desse tema, a cultura e a mídia foram consideradas importantes. Nesse encontro, os ideais de Educação Permanente associados à Educação ao Longo da Vida fizeram-se significativos nas reflexões.

Já na IV Confintea, que aconteceu na França em 1983, as disputas foram mais expressivas, visto que as intencionalidades formativas neoliberais se propuseram como indicativos de políticas de educação para jovens e adultos uma vez que esse direcionamento político e econômico já se fazia expressivo em várias políticas em análise mundial.

No período entre a IV e a V Confintea, ocorreu a conferência de educação para todos(as), em Jomtien, em 1990, em que as declarações do direito à educação aprimoravam-se nos discursos de redução da pobreza e no desenvolvimento da educação para todos(as) e, nesses moldes, se expressavam os compromissos com a educação de adultos pelo paradigma de Educação ao Longo da Vida.

Assim, a V Confintea vem influenciada pela Conferência de Educação para Todos. Nessa circunstância, trouxe novos debates, ressignificando o conceito de EJA numa perspectiva inclusiva e na possibilidade de educar ao longo da vida, com reconhecimento das diferenças dos sujeitos jovens e adultos, resistindo às reflexões reducionistas de formação em educação profissional para empregabilidade e marcando uma responsabilidade do Estado e Sociedade, conforme texto da Confintea V:

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 sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação

continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (SESI; UNESCO, 1999).

Essa conferência teve como impulso o chamamento para ação por meio do estabelecimento de uma agenda de atuação (IRELAND, 2013).

A VI Confintea, realizada no Brasil em 2009, pautou a EJA na atenção à alfabetização de adultos, política de governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento, todos narrados no documento denominado “Marco de Belém”. Foi um tempo de reflexão que observou a incompletude das intencionalidades da agenda global (UNESCO, 2015), porém, o debate associou a afirmação da Educação ao Longo da Vida ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida. Nesse documento, os preceitos críticos nessa associação não estiveram em abordagem expressiva (UNESCO, 2010).

Porém, é importante citar que para essa conferência os Estados membros deveriam organizar seus documentos diagnósticos da condição do direito à educação para a população jovem e adulta. No Brasil, o documento foi organizado em parceria entre poder público e sociedade civil, representada de forma expressiva pelos fóruns EJA (BRASIL, 2009b).

Essa construção ocorreu em encontros estaduais e um encontro nacional que permitiu a organização de um documento base que evidenciou uma intencionalidade ao direito à educação das pessoas jovens e adultas, o qual se configurou numa tensão para pautar a perspectiva crítica, marcando um lugar ao Estado, associando os paradigmas: Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida nos preceitos da Educação Popular. O documento fica denominado “Documento Preparatório para VI Confintea”.

Nessa abordagem coloca-se em reflexão que os paradigmas estiveram e estão em tratamento internacional e nacional, pautando perspectivas diferenciadas ao direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Ainda nessa observação são perceptíveis as influências do paradigma de Educação ao Longo da Vida, ora declinado numa dimensão política comprometida com a justiça social, marcando uma intencionalidade que o aproxima das posições históricas da Educação Permanente e Educação Popular, ora desassociado dessa dimensão e em proximidade com uma situação mais focalizada aos propósitos da educação utilitarista.

Essa análise, conforme já apresentado, reconhece que os paradigmas orientadores ao direito à educação têm histórias. Nesse estudo, conforme já apresentado, haverá uma análise do paradigma de Educação ao Longo da Vida, reconhecendo sua ambivalência (BAUMAN, 1999) com propósito de retomar a posição crítica que ele assumiu quando esteve associado a posições

mais progressistas. Isso porque há uma compreensão da força que esse paradigma tem na expressão do direito à Educação de Jovens e Adultos, em perspectiva internacional.

Ao enfatizar esse percurso temporal e político da organização do direito à educação e ao elucidar os paradigmas influenciadores, em perspectiva mundial, observa-se que os debates são complexos, as intencionalidades com direito à educação ocorrem em condições de disputa que influenciam os contextos nacionais. Nesse sentido, há uma análise do tratamento do direito à educação das pessoas jovens e adultas no Brasil.

### 2.3 O PERCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No caso específico do Brasil, a organização do direito não seguiu a linha histórica apresentada por Bobbio (1992) por várias razões. Entre tantas, cita-se os contextos históricos de escravidão, a organização econômica estruturada nas grandes propriedades, a concentração do poder por alguns e os processos ditoriais.

Essas questões foram estruturantes para um cenário de hierarquização social e, portanto, uma formatação que levou a um modelo de cidadania limitada para muitos trabalhadores(as). Nesse sentido, aponta-se que o direito à liberdade, à igualdade com participação política, civil e social restringiram-se e tiveram oscilações, evidenciando uma contradição entre o direito declarado nas constituições do século XIX e XX e a realidade expressa.

Essa leitura não deixa de reconhecer e salientar que houve ampliação dos direitos ao longo dos anos não apenas como ações executadas pelo Estado, mas conquistas provindas de lutas sociais.

No caso específico da educação, a situação da declaração do direito esteve ausente por décadas para muitas pessoas, sendo condição decorrente de uma política colonial de matriz cristã que tinha intenção de organizar um projeto dominador que percorreu todo o período imperial, chegando a atingir o final da primeira república.

Em 1925, o deputado Gilberto Amado fez um discurso na Câmara em que, sem citar Couty, repetia a análise, atualizando os dados. Esse importante político e pensador dizia que, de acordo com os dados do censo de 1920, em 30 milhões de habitantes, apenas 24% sabiam ler e escrever. Os adultos masculinos alfabetizados, isto é, os que tinham direito de voto, não passariam de 1 milhão. Desse milhão, dizia, não mais de 100 mil, “em cálculo otimista, têm, por sua instrução efetiva e sua capacidade de julgar e compreender, aptidão cívica no sentido político da expressão”. Esse número, continuava, poderia ser reduzido a 10 mil, se o conceito ‘aptidão cívica’ fosse definido mais rigorosamente (CARVALHO, 2002, p. 65).

O primeiro marco legal de direito à educação elementar para todos(as) foi declarado na Constituição de 1824, que previa a instrução primária para todos os cidadãos como um ato de responsabilização do Estado. Mas, em 1834, promulga-se o Ato Adicional, aprovado pela Lei nº 16 de 12 de agosto, responsabilizando as províncias por essa instrução primária, sem, contudo, observar suas limitações (CUNHA, 2013).

Um retrocesso diante da reorganização da responsabilidade pela educação primária no país. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que 85% da população adulta estava em condição de analfabetismo. A ausência de possibilidade exequível do direito à educação não mudou no período da Primeira República. Nos tempos da Segunda República novos impulsos tomaram fôlego. Importante ressaltar que o país, a partir dos anos 30 do século XX, esteve encharcado de ideias que influenciavam o sentimento de pertencimento ao Estado-Nação.

Na educação, as reivindicações propuseram-se com o Movimento da Escola Nova, em que muitos educadores(as) tratavam o direito à educação para todos(as), pela organização pública, com ideias organizadas nos discursos liberais, mas com proposições de reformas democráticas para o acesso. Nesse período se constitui o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – documento que marca propósitos à educação e propõe reformas educativas para concretizar a educação para todos(as), reconhecida no formato de escola única, laica, gratuita (AZEVEDO et al., 2010).

É significativo salientar que nesse movimento as expectativas de educação para jovens e adultos se pautavam na reorganização de um currículo que atendesse as demandas formativas para a profissionalização, visto que se tinha um número amplo de pessoas não alfabetizadas e as demandas para o mundo da indústria se apresentavam.

Assim, o Brasil começava a ter novas reorganizações na estrutura do Estado e, mesmo passando por períodos contraditórios, o direito à educação chega até a Segunda República num modelo de Estado-Nação, com perfil de direito civil. Porém, conforme já apresentado, o direito no Brasil não teve as fases sistematizadas por Bobbio (1992), como na Europa.

Na continuidade de análise da proposição do direito à educação nesse período, observa-se o contexto focando no cenário econômico e social, onde os primeiros esboços do modelo industrial mudavam o perfil de sociedade que foi se urbanizando, se afastando progressivamente do campo, diminuindo, portanto, o impacto da agricultura na economia brasileira. Essa situação vai apontando uma demanda formativa para a educação, solicitando do Estado um novo papel para a democratização da escola pública (BEISIEGEL, 2004).

Nesse período cria-se o Ministério da Educação (MEC) e, consequentemente, ordenações de políticas centralizadas, o que compunha um perfil de responsabilidade pública

para a efetivação de um direito num formato de ação civil nacional. Isso se evidencia na Constituição Federal de 1934, que intitula o seu Capítulo II, como: “Dos direitos e das garantias individuais”.

Nesta mesma lei o art. 5º descrevia as orientações para a constituição e o fortalecimento do Estado-Nação, observando, no Parágrafo 15, a preocupação em estabelecer diretrizes nacionais para educação brasileira, especificamente. Ainda no art. 149, proclamava: “[...] A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País [...]” (BRASIL, 1934).

Para tratar a EJA, essa lei, no artigo 150, descreve as competências do Governo Federal e apresenta o compromisso com o ensino primário obrigatório, integral e gratuito, observando a extensão dessa responsabilidade pública para os sujeitos jovens e adultos. Esse momento de efervescência teve suas limitações. Embora a ideia de direito à educação para todos(as) se reapresentasse como forma de declaração e luta, porque ainda não se constituíra num estado de direito, as ações do ano de 1937, limitaram-se às intencionalidades e configuraram-se um retrocesso ao reduzir a atuação do poder federal, além de desviar os pensamentos liberais democráticos que pautavam a reflexão do direito à educação.

O período dos anos 1940 mostrou-se um tempo importante para a educação de adultos. Iniciativas significativas de atuação do Estado foram executadas em pleito nacional, a saber: organização de um financiamento para a educação supletiva de adultos composto de 25% de verbas de repasse da União aos Estados para o Fundo Nacional de Educação Primária e a criação do Serviço de Educação de Adultos, no Departamento Nacional de Educação.

No ano de 1947 tem-se a primeira atuação em efetivação das Campanhas de Adolescentes e Adultos. Esse perfil de atendimento existiu em dois modelos: um modelo preocupado com a superação do analfabetismo e com o processo de qualificação profissional de ação utilitária para demandas produtivas e outro fomentado pelo movimento social que primava pela formação cidadã, em perspectiva popular (BEISIEGEL, 2004).

As campanhas reducionistas, compensatórias às necessidades econômicas e à formação para o trabalho, perpetuaram dos anos 1947 até 1963 e foram instituídas nos projetos: Campanha Nacional de Educação para Adolescentes e Adultos (CEAA) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), ações para alfabetizar pessoas da zona urbana e rural. Embora de abrangência nacional, pouco, atenderam às expectativas lançadas, pois por volta de 1950, metade da população brasileira continuava em situação de analfabetismo.

Já as ações de campanha de alfabetização organizadas pelos movimentos sociais eram sustentadas nas ações de base, pautadas na intencionalidade de desenvolvimento da conscientização, em que o sujeito construía conhecimento com significância, tendo como ponto de partida a realidade, revisitada numa relação dialética, o que lhe permitia vivenciar processos de alfabetização de leitura do mundo, que antecediam a leitura da palavra. O pensamento freireano era a referência desse movimento.

As proposições do pensamento freireano foram tão significativas que extrapolaram o território nordestino e passaram a influenciar o território nacional. Expansão decorrente das atuações em projetos que trouxeram o acesso à alfabetização para as pessoas numa organização de significância e transformação social. Como exemplo, pode-se citar a experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, em 1963. Iniciativas que levaram Freire ao Ministério da Educação, uma oportunidade que lhe permitiu pensar uma ação de ordem nacional para a alfabetização de pessoas jovens e adultas. Porém, essa intervenção foi interrompida devido ao golpe militar.

Em consonância com essas ações nacionais reconhecidas como campanhas de superação de analfabetismo, é importante ressaltar que havia uma preocupação ao atendimento aos jovens e adultos por meio da qualificação profissional. Preocupação inicialmente ocorrida com a criação das escolas propedêuticas para acolher crianças, jovens órfãos e com as escolas artesanais e industriais com atendimento educacional das camadas menos favorecidas, onde o processo formativo tinha um marco terminal, cujos cursos impediam o acesso dos(as) educandos(as) ao percurso educativo.

Esse movimento ampliou-se com as pressões da classe empresarial que, preocupada com a ascensão econômica, apontava a necessidade de formação de jovens e adultos para o trabalho. Nesse sentido, criou-se um sistema de capacitação profissional para atender as demandas da indústria e do comércio: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – existentes até hoje –, como entidades ligadas à Federação das Indústrias e do Comércio, mas que dependem em grande parte de verba pública.

Um aspecto significativo a evidenciar é que a constituição do direito à educação, enquanto sistema vai se marcando por uma dualidade da oferta e de sentido, sob condições diferenciadas, conforme a classe social. Ao mesmo tempo em que para a classe trabalhadora ofertava-se preparação de acordo com as necessidades produtivas, para a classe mais favorecida organizaram-se os cursos propedêuticos.

A educação no Brasil, desde os primórdios da República, sempre se expressou através de um sistema dualista de ensino: de um lado, os cursos propedêuticos para os filhos

das famílias remediadas e abastadas; de outro, as escolas de artífices para os filhos da classe pobre. No plano legislativo, esse longo período esteve assentado em decretos e portarias ministeriais (MASCELLANI, 2010, p. 35).

Retomando a abordagem das políticas organizadas pelas campanhas, é importante salientar que percorreram décadas e foram interrompidas pelo governo ditatorial. O Governo Federal implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – ação nacional de alfabetização para adultos, na qual o Estado assumia lugar de promotor desse projeto de expansão intensa e de atendimento nacional (CORRÊA, 1979). Um programa cuja intenção consistia em superar o analfabetismo e, ao mesmo tempo, preparar para o trabalho. Em algumas ofertas desse programa havia a inclusão do atendimento de formação profissional, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo).

Além das ações do programa Mobral, nesse período, o Estado Nacional, pela lei nº 5692/71, cria a condição de oferta de salas de EJA nas redes, com as salas de suplência (PIERRO, 2005). Com a reabertura democrática, o espaço do Mobral foi desconstituído e se instituiu a Fundação Educar, em que o Poder Público Federal sai do lugar de protagonista executante de políticas de EJA e assume a condição de financiador de projetos de EJA, início de um período de pouca definição de políticas públicas para modalidade.

Esse cenário aproximava-se dos tempos da reabertura democrática, momento de expansão dos movimentos sociais que reivindicavam maior efetividade dos direitos sociais. Um tempo de maior participação política que demandava um “Estado mais democratizado” (KOERNER, 2011, p. 74), capaz de ordenar políticas redistributivas. As lutas, no entanto, não eram uniformes e interesses particulares de grupos sociais também se fizeram presentes.

Nesta configuração há a efetivação da Constituição Federal de 1988, que marca o Estado de Direito. Na especificidade da educação, o Estado compromete-se com a educação para todos(as), como direito social. Dessa forma, o direito social à educação vai se constituindo no Brasil em cenários de reorganização político-democrática que evidenciavam a responsabilidade do Estado. O direito de todos(as) cidadãos(as) se afirma em perspectiva objetiva e subjetiva, inclusive para aqueles que não tiveram acesso no tempo que lhes era oportuno, conforme artigo 208 da Constituição:

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 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Esse otimismo político e normativo começa a ser limitado em tempos em que os pensamentos neoliberais vão influenciando o cenário político, a ponto de chegarmos à Lei Federal nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com um propósito não tão próximo do perfil progressista da Constituição (SAVIANI, 1994).

Essa leitura observa que esse projeto de lei aprovado, mesmo com os desvios ocorridos, foi disputado por grupos que empenharam esforços para a constituição de um marco legal de maior amplitude de direito.

Nessa tensão, esses grupos conseguiram influenciar algumas produções, entre elas as constituições de especificidades de artigos que observaram o lugar da EJA, os quais serão apresentados abaixo:

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante garantia de:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]

[...] VII - 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 [...].

Art. 5º - O acesso ao Ensino Fundamental é direito subjetivo

§1º. Compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da união:

I - Recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

Art. 27 - Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (incluído pela lei nº 11.741 de 2008) (BRASIL, 1996).

Embora a EJA tenha sido evocada nesses artigos que marcaram a finalidade específica da ação educativa para o trabalho e para a cidadania, o tratamento das especificidades dos sujeitos e as intencionalidades com a formação para o trabalho e cidadania não foram expressos, permitindo uma generalização de entendimento.

Outra análise efetiva-se pelo fato de que, embora essa lei tenha comprometido o Estado no dever da oferta, refere-se a uma normativa que não marcou responsabilidade para os entes

federativos enquanto atuação com a modalidade, afirmando o compromisso apenas, com as etapas da Educação Básica. Essa leitura observa que a ausência pode ocasionar muitas vezes descompromissos dos poderes públicos com a EJA tanto pela ausência da oferta quanto com propostas de atendimento de pouca atenção ao perfil do sujeito jovem e adulto.

Diante desse cenário normativo e com novas reformas educacionais neoliberais que supervalorizaram o Ensino Fundamental, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o atendimento da EJA se fragilizou intensamente nos anos 1990 com o novo perfil de Estado Mínimo.

Esse foi um período que antecedeu a V Confintea. Nesse momento os movimentos sociais, educadores(as) e segmentos da universidade que atuavam com a modalidade organizaram o primeiro Seminário de EJA com o objetivo de se prepararem para a Confintea, mas, prioritariamente, mobilizar ações para marcar a ordem do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Esse encontro impulsionou a criação dos Fóruns Nacionais de EJA, e, em 1996 ocorreu o primeiro Fórum Nacional no Rio de Janeiro.

Nas análises das políticas públicas pode-se observar que esse período trouxe para a modalidade um impulso desordenado para a descentralização. A oferta das matrículas se intensificava nos municípios e em poucos Estados, os quais possuíam governos que se comprometiam com as visões progressistas de educação (PIERRO, 2005).

Numa nova configuração política, iniciada em 2003, essas questões foram apresentadas e algumas modificações efetivaram-se. Entre elas, a modalidade passou a ter um local no Ministério da Educação, com um perfil de institucionalização.

Com esse lugar específico no MEC, a EJA passou a ter uma formatação, enquanto políticas públicas estruturais, como: equipe de coordenação; financiamento estrutural definido no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), constituído em 2007 com fator de ponderação inferior; efetivação de financiamento de alimentação escolar, transporte e promoção de materiais didáticos.

Além da atuação por formatos em políticas estruturantes, o governo federal optou por efetivação de programas. A organização dos programas era formatada por uma centralização da definição dos ideais propositores do atendimento e a descentralização da oferta. Nesse perfil de atuação via programas, as ações políticas atentavam-se ao perfil diferenciado dos sujeitos da EJA, além de impulsionar políticas articuladas em perfil intersetoriais, tencionando arranjos nos territórios locais.

Outra característica expressa pelos programas foram as iniciativas de educação para além do contexto formal da educação. As ações políticas de efetivação dos preceitos da educação informal e não formal tiveram alguns estímulos de sobrevivência para determinados processos educativos, mas foram restritos. Essa organização de políticas estruturantes mostrou-se mais expressiva no MEC por ações desencadeadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Já as políticas em formatos de programas se evidenciaram tanto nessa Secretaria com os programas de grandes impactos, como: Brasil Alfabetizado e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) – quanto em outras, como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que implantou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Rede Certifique.

Nesse tempo, por alguns programas, havia perspectivas de reconhecer público prioritário, considerando as diferenças.

A análise desse estudo observa que foi um contexto de execução de políticas públicas de EJA influenciado por pensamentos e discursos da Educação ao Longo da Vida. Porém, esse paradigma conviveu com as reflexões da Educação Popular.

Nesse tempo governamental inicia-se um grande processo de diálogo para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou por um período de quatro anos, 2010 a 2014. A constituição desse documento foi discutida em duas Conferências Nacionais de Educação (Conaes 2010 e 2014), cada qual com um texto base de debate que evocava a EJA de forma diferenciada.

No documento da Conae 2010, a EJA apresentou-se de forma mais expressiva no Eixo VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Embora em todos os demais eixos a modalidade tenha sido citada (Conae, 2010), já nos registros documentais da Conae de 2014, a modalidade estava sendo tratada em quase todos os eixos.

A grande produção de 2010 leva a apresentação do Projeto de Lei nº 8035 – b, um registro que, em corpo de lei, começou a tratar das diretrizes que o regia. Depois, tratou da organização e acompanhamento das metas e estratégias para afirmação do compromisso do direito à educação, orientou sobre as construções dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME).

O documento, entregue ao final de um mandato do governo Lula, repercutiu insatisfação por parte dos movimentos sociais que o avaliaram como reducionista, observando que não atendia em dimensão significativa as questões construídas no documento final da

Conae, além de ser frágil no tocante ao objetivo maior: evidenciar a possibilidade de construir o sistema nacional de educação.

Nesse movimento se efetiva a segunda Conae (2013/2014), processo nos formatos da anterior, por ampla participação. Os FÓRUNS de EJA tiveram uma articulação nacional mais qualificada para inferência e participação nos processos de discussões dessa conferência, marcando prioridade de pauta. Mas antes de ocorrer a conferência nacional, o projeto de Lei Federal de nº 13.005/2014 foi aprovado como Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 a 2024.

Apresenta-se como um documento com maiores dimensões que o Projeto de Lei nº 8035 – b/2010, pois reformula as diretrizes, evidencia a superação do analfabetismo; compromete-se com a universalização do atendimento escolar, propõe a ação educativa para o exercício da cidadania e do trabalho – visando à superação das desigualdades sociais e contra toda forma de discriminação, observa questões para a qualidade do ensino, atenta-se para a gestão democrática e a promoção dos princípios em respeito aos direitos humanos e à valorização dos profissionais (BRASIL, 2014).

Essa lei traz indicativos importantes para intervenção na realidade educacional, prevendo a construção do diagnóstico por dados específicos da educação e análise dos outros indicadores. Além do diagnóstico, recomenda a linha de acompanhamento, monitoramento e avaliações periódicas da execução das metas e estratégias. Em análise, é importante observar que a lei propõe, após dois anos da sua promulgação, a constituição da lei que organiza a construção do Sistema Nacional de Educação Articulado.

De modo geral, consiste num plano que pauta metas e diretrizes para um efetivo direito à educação para todos(as), pois aborda responsabilidade pela ordem do direito às diferentes etapas e modalidades de ensino. Um marco de compromisso que observa desigualdade educacional e propõe a discussão de qualidade de educação pautada nos indicadores de análise ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao analisar as especificidades da EJA no PNE, observa-se que a lei trata da modalidade em campos específicos de efetivação do direito às pessoas jovens e adultas, tendo, para esse público, metas próprias. A atenção específica aos jovens apresenta-se, inicialmente, na meta 3 que estabelece estratégias de atenção de acesso, permanência, continuidade e qualidade no tocante às observações sobre o Ensino Médio, inclusive pautando na diretriz 3.5, que trata do fortalecimento de programas para correção de fluxo.

A meta 8 consiste num registro de compromisso com a diminuição da desigualdade educacional. Compromisso cujo foco é o público jovem. Nesse item a EJA é tratada na

estratégia 8.2, como uma das possibilidades de correção de idade e fluxo para os jovens. Reflexão associada com as possibilidades de um atendimento específico aos jovens ou a efetivação de exames de certificação, aspecto tratado na estratégia 8.3.

A maior reflexão da EJA apresenta-se na meta 9, que analisa a superação do analfabetismo, e na meta 10, que demonstra preocupação com a oferta da Educação Profissional.

Na meta 9, que observa a superação do analfabetismo, afirma-se o direito à educação para todos, como responsabilidade para assegurar a oferta. Porém, não compromete o Estado, evidenciando as responsabilidades devidas com a modalidade para cada Ente Federativo.

Ao traçar a meta 9, pode-se analisar que o documento trata a superação total do analfabetismo absoluto em dez anos, evidenciando o compromisso de superação em taxas por períodos. Observando que ainda para no ano de 2015 havia o indicativo de que a taxa de pessoas alfabetizadas deveria chegar a 93.5% da população total. Além disso, assume a superação em 50% do analfabetismo funcional durante toda vigência do plano.

Para atingir essa finalidade propõe estratégias, as quais são observadas, neste texto, por categorias: acesso; permanência e qualidade social, apresentadas abaixo:

- Acesso, quando aborda os elementos estruturais do atendimento, pelas estratégias:
  - Diretriz 9.4: criação de benefício adicional de transferência de renda com os jovens e adultos que frequentarem programas de alfabetização.
  - Diretriz 9.5: realização de chamada ativa regulares, promovendo busca ativa de educandos(as).
  - Diretriz 9.7: efetivação de política de transporte, alimentação e saúde.
  - Diretriz 9.10: relação em parceria com segmento público e privado para chegada da demanda de trabalhadores(as) ao processo educativo.
- Permanência: um tratamento observado no destaque a linha de continuidade pela estratégia 9.3. Essa diretriz também é analisada nas estratégias 9.8; 9.11; 9.12, que mencionam atenção e possibilidade de atuação diferenciada com público prioritário, sendo esses: pessoas privadas de liberdade; pessoas com deficiência e idosos(as).
- No tocante à qualidade de ensino, em perspectiva formativa, além das estratégias já citadas 9.8; 9.11 e 9.12, que marcam atenção à especificidade do público, essa diretriz

teve uma menção básica em favorecimento técnico e financeiro às propostas curriculares diferenciadas, aspecto observado na estratégia 9.9.

- Gestão Democrática não foi dialogada; essa análise poderia ser uma linha orientadora para com o desafio que a modalidade se encontra, pois poderia ser observada para marcar estratégias de diálogo permanente para monitorar e qualificar as políticas públicas.

Numa análise ampla sobre o direito à educação para as pessoas jovens e adultas, no Brasil, faz-se importante denunciar que sua proclamação ocorreu num formato de oscilação, com impactos tímidos, num processo em que a responsabilidade pública pautou-se, intrinsecamente, na dimensão objetiva do direito, em que o dever do Estado se configurou numa oferta generalizadora atenta às garantias institucionais e estruturais, as quais pouco observaram as especificidades dos sujeitos.

Na possibilidade de anunciar e fundamentar o direito à educação na ética humana, tem-se no próximo capítulo uma reflexão curricular que pauta a possibilidade do direito à EJA se fundamentar no paradigma de Educação ao Longo da Vida.

## CAPÍTULO 3. O DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NUM CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR

Este capítulo trata sobre o paradigma de Educação ao Longo da Vida, como uma linha orientadora do direito à EJA, observado nos princípios da concepção curricular crítico-libertadora.

Para chegar a esse entendimento o estudo apresenta argumentações de ordens filosóficas, políticas e históricas referentes ao paradigma, de modo a apontar as razões de adesão dessa linha orientadora ao direito à educação das pessoas jovens e adultas. Esse debate evidenciará que, para aderir a essa posição, há interlocução com as diretrizes políticas: qualidade social, acesso e permanência, gestão democrática, observadas aos fins educativos crítico-libertador, concretizadas na práxis pedagógica como subsistema curricular dessa concepção.

Ao conceber o currículo numa abordagem de subsistemas, o estudo respalda-se em Sacristan (2008) quando aponta que, para ocorrer a efetivação da práxis pedagógica, muitas questões de organização jurídica, administrativa e pedagógica são pensadas e articuladas de modo a manter uma conexão que sustenta e interfere no fazer educativo.

Esse entendimento está associado à ideia de que a organização curricular tem propósitos sociais e políticos que a preenchem, em forma e conteúdo, pelas intencionalidades que se propõem ao processo formativo.

Nesse sentido, tem-se a consciência de que sob a construção curricular há interesses e forças que estruturam os subsistemas curriculares, organizados numa trama política, administrativa, cultural, social e pedagógica.

Ao tratar currículo como uma trama de interlocução política, administrativa, cultural, social, pedagógica, o estudo evidencia currículo como um produto organizado em perspectiva conjuntiva para a concretização de uma intencionalidade do direito à educação.

Isso ocorre porque a intencionalidade normativa pauta diretrizes e bases ao sistema educativo e esse, em condição de resposta, organiza os subsistemas curriculares para atender as intencionalidades, marcando o sentido do direito à educação que está sendo tratado. Essa análise não desconsidera essa organização em perspectiva contra hegemônica.

Assim, entende-se que é possível articular o paradigma de Educação ao Longo da Vida como uma orientação curricular crítico-libertadora para fortalecer o direito à educação para todos(as).

### 3.1 EJA NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM ANÁLISE CURRICULAR

Como o capítulo evidencia o tratamento curricular numa concepção crítico-libertadora, este trecho disserta sobre as possibilidades de alinhamento do paradigma de Educação ao Longo da Vida, como linha orientadora ao direito à educação das pessoas jovens e adultas, sob a concepção apresentada.

Assim, há o entendimento que é possível aproximar a EJA ao paradigma de Educação ao Longo da Vida para fortalecer o direito à educação de jovens e adultos, sem correr o risco de confundir a modalidade com o próprio paradigma que tem sobre si a reflexão de outras questões sobre o direito à educação (GADOTTI, 2016).

Com essa análise, a proposta de aproximação também considera que o direito à educação de jovens e adultos pode ser ressignificado, pois, ao observar o paradigma numa posição crítica, as propostas curriculares comprometidas com o “ser mais” dos sujeitos podem ser fortalecidas diante da sua força internacional. Para isso, há uma reflexão crítica atribuída ao paradigma, observado numa análise filosófica e política, além de ser analisado em uma perspectiva histórica.

Na análise filosófica, observa-se que a expressão Educação ao Longo da Vida é um enunciado que permite compreender os sujeitos como seres históricos que constroem conhecimento ao longo da vida, podendo ser na unidade escolar ou em outros contextos da vida humana. Esse tratamento filosófico reconhece os seres humanos como sujeitos de construção de conhecimento ao longo da vida, pela ação e pela reflexão, aproximando-o da concepção crítico-libertadora, visto que considera que sujeitos humanos são seres inconclusos e de vocação para a busca do “ser mais”, pelo exercício da práxis e diante das situações opressoras que os limitam.

Ao abordar essa análise do paradigma, retrata-se uma orientação ao direito à educação de jovens e adultos contra toda forma de opressão. Compreende-se que na sociedade existem condições desiguais de vida, em que os sujeitos vivem situações de sofrimento e que a educação pode contribuir com a organização de processos formativos que compreendam os sujeitos humanos como seres históricos e de busca para transformação social (FREIRE, 2010a, p. 85).

Assim, essa possibilidade de tratamento evoca ao paradigma um posicionamento político de intencionalidade ao direito à educação, o qual se marca pelo compromisso de formação humana crítica, libertadora, integral que favoreça a transformação social. Essa reflexão tem como propósito retirar a ideia de “neutralidade” ao termo.

Essa análise sustentada nas dimensões política e filosófica ao paradigma retrata uma ordem do direito que necessita da atuação do Estado em perspectiva de alteridade, como o responsável com a organização de uma educação que se estruturará em diretrizes de acesso, permanência e qualidade social, legitimadas pela escuta das necessidades e expectativas dos sujeitos demandantes. Evidenciar esse posicionamento implica revisitar o tratamento dado ao paradigma, em processo histórico, sem deixar de elucidar a ambivalência conceitual observada ao termo político de orientação ao direito à educação.

Ao apontamento inicial sobre a recuperação histórica, recorre-se ao reconhecimento da necessidade de a humanidade construir conhecimento ao longo da vida. Para elucidar essa questão o estudo menciona que, desde Platão, passando por Aristóteles (GADOTTI, 2016), até chegar aos pensamentos contemporâneos críticos de que educar ao longo da vida em formação integral e permanente é característica ontológica dos sujeitos humanos.

Nesse tratamento, recuperamos o alinhamento do conceito ao Longo da Vida com as intenções críticas, apresentadas nos anos de 1870, na França, quando estiveram em evidência as intenções de uma educação continuada e progressista. Além dessa associação, faz-se necessário retratar os alinhamentos do paradigma com a Educação Permanente, que, nos tempos do Estado Forte, esteve associada a um propósito de formação integral e permanente (BARROS, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa busca recuperar as forças provindas ao paradigma nos momentos do Estado de Bem-Estar Social que impulsionou políticas compromissadas com a educação para todos(as), com a preocupação de educar homens e mulheres para o fortalecimento da cultura de paz. Período em que se levantaram as primeiras proposições e os questionamentos sobre os formatos inflexíveis de ofertas educativas, elucidando as ideias para atendimentos mais dinâmicos com a comunidade, por meio de um Estado responsável com a garantia do direito à educação em perspectiva social para todos(as).

Entretanto, também se evidenciam as políticas de operacionalização da Educação Francesa, nos anos 1960, em que os propósitos reducionistas se fizeram presentes no alinhamento de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida. Retratando-se que o pensamento progressista nem sempre esteve associado ao conceito Educação ao Longo da Vida. A primeira enunciação oficial em políticas públicas ao termo se fez nos anos de 1919, na Inglaterra, muito associada aos processos de aprendizagem de qualificação profissional (GADOTTI, 2016).

Esse posicionamento mais conservador reapareceu com as proposituras mais desenvolvimentistas, na França, nos anos 1960 e 1970 e, em tempos atuais, reapresenta-se com

as proposições neoliberais, em que as posições conservadoras buscam associar o paradigma com orientações reducionistas ao direito à educação.

Em contraposição, ressalta-se que as posições de ordem progressistas disputam intencionalidades e marcam o paradigma de Educação ao Longo da Vida com ideais de afirmação do direito à educação para todos(as), efetivando a necessidade da democratização do direito à educação com atenção às especificidades da EJA.

Na continuidade da busca histórica para elucidar o caráter emancipatório dado ao paradigma, observam-se alguns posicionamentos internacionais que direcionaram orientações significativas ao direito à EJA, em que preposições de reconhecimento das diferenças dos sujeitos e perfil de ofertas flexíveis com atuação do Estado se apresentam à modalidade.

Assim, em análise de alguns registros, cita-se o relatório “Aprender a Ser” (UNESCO, 1972), que, em leituras anunciadas sobre a crise da educação, propôs-se a indicar questões para os novos tempos de vida, pautando uma reflexão sobre a necessidade de Educação Permanente nas circunstâncias de aprender ao longo da vida para o “aprender a ser ao homem novo” nos tempos que estavam por vir (UNESCO, 1972, p. 32).

Essa interlocução de direito à educação, numa análise inclusiva para a cidadania, apresentada no documento citado, influenciou por décadas, sistemas educacionais com o objetivo de marcar normativas aos processos educativos, no tocante às questões de: desenvolvimento científico, técnico e tecnológico; democratização do direito à educação; propósitos formativos em perspectiva de tratamento financeiro e estrutural.

Com observação à EJA, o documento retratou o acesso à educação de pessoas adultas para continuidade dos estudos. Para algumas leituras, esse consistiu num documento de recuperação das orientações de “autoajuda”, ao trabalhador, em tempos de reorganização da condição produtiva (TURMINA 2014). Contudo, não se pode deixar de reconhecer o impulso para o compromisso ao direito à educação que esse documento pautou aos Estados participantes da adesão da ideia política de direito.

Em continuidade, é importante citar o relatório de Delors em que o conceito de Educação ao Longo da Vida esteve alinhado aos pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer (DELORS, 2010, p. 104). O documento, ao evidenciar esse conceito, tratou do grande processo de desenvolvimento que a sociedade vivenciava, problematizando a constante construção de conhecimento e de informação como necessidades da humanidade diante de mundo globalizado, em que o crescimento econômico trazia mazelas sociais numa abordagem de exigência do mercado.

Essa posição não foi única no documento. Nesse sentido, evidenciam-se as intencionalidades contraditórias ao paradigma num mesmo documento. Ao tratar essa condição, não se retira da análise o fato de que, por meio do paradigma de Educação ao Longo da Vida, nesse documento, também, tornou-se possível elucidar a EJA na ordem de direito, inclusive por posições políticas progressistas que buscavam essa afirmação em perspectiva crítica. Nessa perspectiva, o documento observou a Educação de Jovens e Adultos em múltiplas ofertas: Educação Básica; Aprendizagens para Requalificação; Conhecimentos de Novas Línguas – um tempo de amplitude do reconhecimento da presença adulta em diferentes processos de educação.

Refletindo acerca dessa produção aponta-se a decorrência do debate, num olhar específico à EJA, evidenciando o tratamento significativo dado ao paradigma na V Confintea em 1996, em que a abordagem trouxe grandes influências às políticas públicas de EJA no Brasil, a partir dos anos 2000. Nessa análise, observa-se a ampliação do conceito do paradigma, retratando ao direito à educação das pessoas jovens e adultas a corresponsabilidade à igualdade de gênero; à justiça social; ao desenvolvimento humano e ambiental, assim, como segue parte do trecho do documento:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (SESI; UNESCO, 1999).

Essa leitura histórica que leva a observar o paradigma pelos seus deslocamentos ambivalentes (BAUMAN, 1999), registrados em alguns apontamentos documentais, procede com o objetivo de recuperar sua história na gênese crítica de seu papel nas influências do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, contribuir para evidenciar os propósitos, de modo a superar a dúvida da orientação política pedagógica da EJA, assim, como aponta Lima (2016):

Educação de Jovens e Adultos (EJA) será, portanto, uma das componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida. Integra-o, mas não se confunde com ele, como pertinente observou Moacir Gadotti (2016), tampouco se deixa diluir nele nem perde sua especificidade. Não sendo sinônimos, a educação ao longo da vida é mais ampla do que o universo da EJA e também da educação popular de adultos, representando uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa.

A natureza holística resultante desse novo entendimento teórico, embora até hoje de realização bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para

proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar sua transformação e a mudança do sistema educativo, a fim de ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de transformação social, de “intervenção no mundo”, e não de simples adaptação ou ajustamento (LIMA, 2016, p. 16).

Essa compreensão crítica efetiva-se na pesquisa, pois há o entendimento de que o paradigma traz marcos significativos aos propósitos de justiça social e sua recuperação constitui, nesse texto, pelo entendimento que é preciso fortalecer em ordem internacional nacional a posição progressista do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Para propor essa análise tem-se a recuperação que esse paradigma teve um percurso importante de afirmação do direito à educação alinhado às ideias progressistas de Educação Permanente na Europa e na América Latina, acolhido como possibilidade para concretizar, nacional e internacionalmente, os preceitos da Educação Popular.

Nesse sentido, o estudo busca observar que não é significativo, para a afirmação do direito de jovens e adultos, dicotomizar intencionalidades comuns, mas sim aprimorar o alinhamento, compreendendo a importância em afirmar a luta da classe trabalhadora na expressão de alguns conceitos que facilmente são cooptados por propósitos utilitaristas.

A análise não despreza a reflexão crítica de que as disputas continuarão e tentarão marcar os propósitos de uma semiformação (ADORNO, 1995), porém, faz-se significativo ressaltar que o capital tem optado, em tempos contemporâneos, pelo paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida para retratar um ideal mercadológico ao direito à educação (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001).

Assim, é claro que, ao tratar o direito à educação dos sujeitos jovens e adultos em associação ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, as intencionalidades deverão ser expressas num compromisso político, pedagógico que contribuam com a organização de uma sociedade mais justa. Somente mediante essa perspectiva é possível pensar em ofertas formais, informais e não formais que, de fato, sejam mais flexíveis, menos fragmentadas e mais dialógicas com os sujeitos jovens e adultos.

Com base nessas observações, tem-se o entendimento, que, para o direito chegar a esse propósito, as políticas públicas necessitam ser orientadas por diretrizes de acesso e permanência, qualidade social e gestão democrática. Linhas que permitirão, primeiramente, reconhecer os processos de negação à vida dos sujeitos jovens e adultos, para, então, propor, de forma crítica e afirmativa, o direito à educação dos vitimizados (DUSSEL, 2012, p. 374).

### 3.2 AS DIRETRIZES DE ACESSO, PERMANÊNCIA, QUALIDADE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO LINHAS DE ORIENTAÇÃO AO PARADIGMA DE DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Ao tratar da Educação ao Longo da Vida como uma orientação ao direito à educação, recupera-se o entendimento crítico dessa possibilidade e da complexidade da concretização desse ideal, porém, comprehende-se que para atingir essa concretude as políticas públicas necessitam ser configuradas por diretrizes que tenham a função de organizar um currículo em todos os seus subsistemas.

Dessa forma, faz-se necessário abordar as diretrizes que podem orientar as políticas a esse propósito. Assim, se explicitam as diretrizes, sendo elas: acesso, permanência, gestão democrática e qualidade social. No tratamento da diretriz de qualidade social de educação, tem-se a compreensão que o termo qualidade em educação é polissêmico e que, ao mensurar o adjetivo social, há um entendimento de que existe uma posição política ao termo, a qual não se submete aos propósitos gerencialistas e utilitaristas da educação.

Nesse sentido, o tratamento dado à qualidade social, num paradigma crítico-libertador de Educação ao Longo da Vida, dá-se pela definição das características de um projeto político que se compromete em fortalecer a vida de homens e mulheres na relação com o meio – cultural, natural, econômico e social – observando as relações necessárias com o mundo do trabalho, da cultura, pautadas por legitimidade social popular.

O modelo político pedagógico que inspira essa administração popular em educação é a noção de escola pública popular. Num primeiro documento elaborado pela administração Freire e publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1 de fevereiro de 1989, com o título ‘Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo’, definem-se os eixos diretores de escola pública popular:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola, incluindo pais e comunidade, tiverem de utilizá-la como espaço para elaboração de sua cultura (FREIRE, 2006, p. 16).

A compreensão de qualidade social que aponta um Projeto Político Pedagógico (PPP) com legitimidade cultural, social e popular, aborda um lugar político da educação, visto que reconhece as desigualdades sociais e educacionais e, diante desse cenário, acolhe especificidade, necessidades, expectativas da comunidade local, numa condição de infraestrutura e num compromisso da construção do conhecimento significativo, para o sujeito

fazer-se mais humano e, dessa forma, efetivar um processo educativo que possa contribuir com a superação das desigualdades educacionais e sociais.

O tratamento político expresso pela diretriz qualidade social ao PPP marca a educação como um direito social que se efetiva como bem comum público e gratuito de formação para todos(as). Para chegar a esse propósito, a construção marca ao conceito de qualidade um acordo consensual social, construído na legitimidade dos preceitos de justiça social e comprometido com uma ação educativa para vida plena de todos(as).

Nesse sentido, evidencia-se o tratamento de qualidade social, alinhado ao currículo de EJA numa perspectiva crítico-libertadora, a qual prioriza a construção de conhecimento com a vida social das pessoas, numa proposição pedagógica de envolvimento aos contextos históricos, superando as propostas aligeiradas e fragmentadas de currículo. O currículo formatado nessa diretriz supera a educação bancária, por meio de um processo pedagógico rigoroso que permite aos(as) educandos(as) desenvolverem sua capacidade crítica.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada ver com o discurso bancário (FREIRE, 2010a, p. 26).

Assim, essa posição curricular gerada pela diretriz qualidade social se configura numa posição ética anti-hegemônica, organizada pelo reconhecimento e pela responsabilidade da comunidade escolar com as vítimas do sistema opressor, numa posição político-pedagógica envolvida pela conscientização (FREIRE, 2001b).

Para isso, os envolvidos no processo educativo se organizam, enquanto coletivo de sujeitos que toma ao “seu cargo a vida negada do outro” (DUSSEL, 2012, p. 377) e se responsabiliza por esse(a) educando(a) que está em condição de vitimização. Nesse processo, a educação passa a ser, de fato, um elemento estrutural de efetivação e busca social pela democracia que se concretiza pela diretriz de gestão democrática tanto no processo de construção do conhecimento quanto na gestão escolar (LIMA, 2009).

A diretriz de gestão democrática, associada e interligada à diretriz qualidade social, fortalece o propósito maior da proposta formativa: formar e envolver as pessoas para ações de maiores participação e intervenção social à busca do bem comum. Nesse sentido, o sonho democrático está interligado ao da libertação, os quais se concretizam com os sujeitos no exercício da democracia cotidiana da escola, por meio de processos que impulsionam a participação das decisões da vida escolar e da vida social (FREIRE, 2006).

Na especificidade da EJA, essa participação passa por atuação em contextos macros e micros. Nos contextos macros, pauta-se a importância da participação da sociedade civil organizada no tratamento das políticas públicas via Comissões Nacionais, Estaduais, Municipais, Fóruns de EJA. Na dimensão micro, coloca-se em evidência a importância de os(as) educandos(as) participarem da gestão escolar, da organização do currículo e, pelo trabalho realizado na escola com a comunidade local.

Essas diretrizes associadas à diretriz de acesso e permanência comprometem o Estado a reconhecer a educação de jovens e adultos como um conteúdo crítico de uma ética que orienta a efetivação do direito à educação com ofertas flexíveis, diferenciadas, promovidas por chamadas públicas com buscas ativas e, inclusive, por política de transferência de renda para fortalecer a chegada ao direito à educação.

Essas observações sobre as diretrizes de políticas públicas remetem a um novo formato de direito à educação, organizado por princípios éticos de defesa da vida, os quais impulsionam a busca por uma sociedade mais democrática que se apresenta, também, na práxis pedagógica.

### **3.3 O PARADIGMA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NUMA PRÁXIS CURRICULAR CRÍTICO-LIBERTADORA**

No entendimento de que currículo não representa apenas um conceito de estruturas pedagógicas, mas uma construção também cultural, política e social, que se organiza em disputas, as quais possuem intencionalidades articuladas ao direito à educação, se evidencia uma análise sobre a práxis curricular, sustentada na concepção crítico-libertadora.

Ao realizar essa análise tem-se o objetivo de rever a organização curricular no subsistema da práxis pedagógica (SACRISTAN, 2008) compreendida como a ação e a reflexão de um processo educativo que reconhece os sujeitos em ação histórica, social e política (FREIRE, 2010a), enfim a possibilidade de atuar e refletir sobre a realidade histórica.

Essa intencionalidade se detém em pensar o processo educativo de tratamento de conhecimento nos propósitos de uma qualidade social de educação, observando tempos e processos pedagógicos, epistemológico do currículo (FREIRE, 2010a).

Nessa abordagem, há uma reflexão de práxis pedagógica pautada numa qualidade social de educação que tem dimensões pedagógicas, filosóficas, epistemológicas e políticas, as quais, em ação articulada, levam a um currículo que se organiza na leitura de “totalidade” da realidade para transformação social.

Por ser essa complexidade do processo educativo, tem-se a compreensão de que a dimensão pedagógica atenta à formação integral que se constitui na análise da situação existencial e concreta na vida do sujeito jovem e adulto, num formato de currículo que integra ciência, cultura, trabalho e linguagem.

A fundamentação da formação integral está assegurada em Freire, na categoria “totalidade” (FREIRE, 2010a), a qual se define como a possibilidade política pedagógica de compreensão integral das “situações-limites” da vida do sujeito.

Nessa abordagem há um tratamento de formação integral pelo reencontro do sujeito com a realidade por meio do exercício da práxis, compreendida pela reflexão e pela ação dos(as) educandos(as) sobre a situação-limite da vida, analisada por diferentes pontos de estudo.

O reencontro elucidado dá-se com a realidade e entre os sujeitos: educadores(as) e educandos(as), nesse momento ocorre o reconhecimento do “outro”, em ato de coragem e sem medo para a leitura crítica de toda a conjuntura social que envolve as vidas.

Esse momento é a situação em que os vitimizados são reconhecidos na ação educativa como o outro-eu, como abordou Freire: “Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu?” (FREIRE, 2010a, p. 93).

Abordagem nessa dimensão pedagógica concretiza a criação de um novo perfil de direito, em perspectiva de alteridade, o qual se faz efetivo quando todos os sujeitos passam a ter o direito de construção do conhecimento por inteiro.

Para isso, a dimensão pedagógica organiza-se pela leitura da práxis social, a qual é expressa pelos(as) educandos(as) por compreensões iniciais sobre os contextos históricos, pautada, às vezes, por limites explicativos, os quais serão aprofundados por organização didática que permite a problematização ao fato social em estudo pela análise articulada com os conhecimentos históricos produzidos.

Esse tratamento pedagógico de formação procede pelo reconhecimento dos sujeitos na sua integridade, compreendidos como pessoas que agem e comprehendem o mundo em dimensões éticas, estéticas e técnicas (SILVA, 2012).

Na relação pedagógica, essas formas de compreensão da realidade serão consideradas e ampliadas pelo diálogo problematizador. O uso efetivo do diálogo marca a organização epistemológica da práxis pedagógica tanto pelo diálogo investigativo quanto pelo diálogo problematizador.

O diálogo investigativo recupera a realidade opressora da vida dos sujeitos, linha organizadora de todo o processo pedagógico, assim, como abordou Freire (2010a, p. 64): “Será

a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático [...]".

O processo epistemológico de construção de conhecimento se faz por um ciclo de pensamento, chamado por Freire de gnosiológico, em que o sujeito se reencontra com a realidade histórica, em diálogo respeitoso, investigativo e problematizador entre seus pares, numa condição em que o saber ético, estético e técnico é ampliado e que a consciência crítica sobre a realidade se constrói por inteiro (FREIRE, 1983).

Nessa relação gnosiológica de construção de conhecimento, a organização didática sustentada no diálogo reafirma a capacidade humana de tomar consciência de si e do outro nas suas relações com o mundo da cultura e do trabalho. Nessa abordagem, o diálogo investigativo é o que permite a interlocução entre educador(a) e educando(a), momento em que a expressão de mundo dos sujeitos jovens e adultos em diferentes dimensões será evidenciada e acolhida para o estudo.

Nessa relação, o diálogo se faz de forma humilde, amorosa e, portanto, ética. O(a) educador(a) entende que o conhecimento não possui dono e que os(as) educandos(as) são os sujeitos de conhecimento e, portanto, protagonistas e impulsionadores para a construção da proposta pedagógica.

Esse entendimento dos sujeitos permite elucidar a dimensão filosófica da práxis, visto que reconhece os(as) educandos(as) como seres ativos, pensantes e de interlocução com o mundo de forma integrada para exercer a sua vocação ontológica em “ser mais”:

[...] a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com o espírito crítico.

Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega ser sujeito (FREIRE, 2001a, p. 41).

Por essa dimensão filosófica, tem-se compreensão de homem e de mulher como seres de discernimento, capazes de se reconhecer a si, aos outros e à realidade pelo exercício da práxis social, cultural, política, natural (VASQUEZ, 2011).

Essa compreensão reafirma que, por intermédio da práxis, os homens e as mulheres respondem aos desafios e com estas respostas se autotransformam e transformam a natureza, superando sua consciência fatalista ou ingênua sobre o mundo.

A efetivação dessa dimensão filosófica se faz em todo o processo da práxis curricular, iniciada desde as práticas didáticas de investigação da realidade de vida dos sujeitos, até o

tempo de finalização dos estudos que se estabelece no momento em que o fazer educativo deu suporte para superação da situação-limite.

O processo pedagógico de formação integral que se desencadeia pela evidência da situação-limite expressa e confirmada pelo diálogo investigativo, será desenvolvido, em condição epistemológica pelo estudo dialógico problematizador, o qual evocará os saberes dos(as) educandos(as), provindos, geralmente, dos limites explicativos do campo da ética, estética e técnica, que serão considerados e articulados aos conhecimentos históricos, já codificados de forma integrada pela ciência, pela cultura, pela linguagem e pelo trabalho.

A construção dessa integração se faz pelo diálogo problematizador à condição existencial, em perspectiva micro e macro, organizado por questionamentos aos fatos reais limitadores à vida.

Essa condição pedagógica se efetiva quando o(a) educador(a) problematiza um fato em ação de codificação, em que a realidade concreta é considerada por análises que envolvem a abstração, mas que, pelo pensamento crítico, retoma a concretude da vida dos sujeitos.

Um estudo amplo que se consolida quando os sujeitos conseguem realizar a descodificação crítica da situação concreta, assim como apresentada na descrição abaixo:

Sem dúvida, quando os homens percebem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável proceder a esta procura por meio da abstração. Este método não implica que se deva reduzir o concreto ao abstrato [...].

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, codificada. Sua descodificação exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem aceita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa e impenetrável (FREIRE, 2001a, p. 35).

Diante dessa análise, é importante recuperar a significância da organização integrada dada pela integração da ciência, cultura, linguagem e trabalho, respeitando os sujeitos como seres de ação e reflexão e os apoioando a retomar a realidade que atua com nova leitura da realidade opressora. Organização pautada no diálogo de caráter esperançoso, pois é possibilidade de rever e reencontrar a realidade para intervir.

O reencontro, portanto, é algo planejado pelo(a) educador(a), com interação intensa, as quais permitirão que os sujeitos coloquem suas visões de mundo que serão debatidas e organizadas para estudo pelos círculos de cultura, em que os(as) educandos(as) entram num processo de educação de “maneira livre e crítica” (FREIRE, 2001a, p. 59). Para isso, a organização didática considera e dialoga com os conhecimentos do(a) educando(a), visto que

não se impõem o conteúdo reconhecido como crítico, por parte do(a) educador(a), mas o processo pedagógico permite a construção do conhecimento crítico pela pesquisa e estudo sobre a realidade.

O processo dialógico afirma a intencionalidade curricular de intervenção para libertação pela conscientização vivenciada no processo da ação pedagógica. Nesse sentido, a reflexão dada à conscientização não está no pensamento que separa o estudo sistematizado de um lado e conscientização do outro, mas no processo. Não se separa consciência e mundo. Ao contrário, a prática pedagógica dialógica está baseada na “relação consciência-mundo” para transformação (FREIRE, 2001a, p. 31).

Com o entendimento do propósito educativo para a transformação, a proposta curricular concretiza a dimensão política da práxis, arquitetada na dimensão pedagógica e epistemológica para efetivação de um direito que se pauta nas diretrizes de acesso, permanência e qualidade social.

Nesse processo, os(as) educandos(as) se redescobrem como sujeitos de ação e reflexão, superando, portanto, suas condições de vítimas de um processo opressor e buscando a libertação que só eles(as), oprimidos(as), podem realizar, assim, como apontou Freire (2001a, p. 67): “Quem melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação?”.

Com esse entendimento o próximo capítulo traz o estudo de campo, com o objetivo de ilustrar a possibilidade de efetivação do direito à educação nos pressupostos de qualidade social.

## CAPITULO 4. A APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE, O CONTEXTO REAL E CONCRETO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta um relato de 27 experiências premiadas no concurso nacional Medalha Paulo Freire, referidas no capítulo I. Além disso, analisa, em profundidade, dois casos selecionados dentre as experiências premiadas.

O relato das 27 práticas é apresentado por ano, pois as práticas premiadas responderam a editais anuais. O estudo centrou-se nas premiações do ano 2005 ao ano de 2012, porém, nos anos de 2007 e 2008, não houve edital de chamamento para premiação. Com o acervo organizado, ocorreu a leitura e sistematização de todas as práticas premiadas, conforme anexo XIII.

Objetivou-se levantar, por essa leitura, práticas com indicativos significativos que tenham comprometimento com o direito à educação sob a ética humana. Para isso, a leitura foi realizada com critérios orientados por uma diretriz de qualidade social, referendada em pontos atentos ao acesso, à permanência e ao processo formativo.

Para a análise aprofundada de duas experiências selecionadas, foram coletados dados adicionais por meio de estudo de caso com investigação documental e realização de entrevistas.

O estudo de caso é apresentado após o relato do conjunto das experiências.

### 4.1 AS LEITURAS INICIAIS DAS EXPERIÊNCIAS PREMIADAS

A chegada às 27 práticas procedeu por meio de um ofício encaminhado à Secadi com esclarecimento do objetivo de estudo. Os responsáveis acolheram a solicitação e enviaram os documentos de registro das práticas premiadas, do ano de 2005 a 2012, com exceção dos anos de 2007 e 2008.

A organização do estudo das 27 experiências é um relato que observa as práticas a partir de critérios estruturados em dois eixos orientados pela qualidade social de educação, sendo esses: dimensão epistemológica e política do processo formativo e perfil político da oferta atento às questões de acesso e permanência. Esses eixos de análise são indicativos para a escolha das experiências significativas que foram analisadas em estudo mais aprofundado.

O eixo que realiza as análises referentes às diretrizes, acesso e permanência é denominado perfil político da oferta. Os critérios observados, nesse eixo, são:

- Continuidade da oferta do percurso escolar, enquanto linha de continuidade dos estudos dos(as) educandos(as).
- Continuidade da oferta do atendimento, nos dias atuais.
- Perfil da oferta em condição flexível atenta às especificidades e necessidades dos sujeitos jovens e adultos.
- A organização de elementos estruturais para o atendimento.

O segundo eixo denominado político-pedagógico de formação, analisa as produções por critérios atentos à diretriz de qualidade social, em observação à intencionalidade formativa. Esse eixo tem como critério de análise:

- Dimensões epistemológicas, pedagógicas;
- Dimensões políticas.

Isso assim se efetiva porque o objetivo consiste em selecionar práticas significativas numa qualidade social de educação, compromissada com o direito à educação para todos(as).

O tratamento das 27 práticas procede, apenas, com a descrição analítica dos critérios mencionados. Assim, segue a análise das práticas premiadas (vide Anexo 1 com a descrição das experiências).

#### **4.1.1 Práticas Premiadas no Ano de 2005**

Em 2005 foram premiadas quatro práticas, essas foram analisadas pelos critérios já citados. No eixo político-pedagógico de formação, a análise constata que as experiências atendem aos critérios organizados em dimensões epistemológicas, pedagógicas e, portanto, mostram-se coesas com um processo formativo respaldado na concepção crítico-libertadora, pois o tratamento pedagógico está estruturado por situações complexas e limitadoras dos contextos históricos que os(as) educandos(as) vivenciam.

Além de se atentar a esse critério, o estudo considera, também, o critério denominado dimensão política, que observa se há participação com poder de decisão na organização das ações educativas.

A estruturação pedagógica das práticas, conforme os registros, desenvolvem-se por uma problematização da realidade e compreensão dos fatos por inteiro. Além dessas intencionalidades pelo processo educativo, as práticas apresentam a perspectiva de atender as

expectativas dos(as) educandos(as), as quais, em muitos casos, marcam-se pelo propósito da busca para inclusão no mundo do trabalho e maior participação social. Em muitas das práticas constam-se propostas que se articulam com temas ou experiências em múltiplas linguagens, como acesso ao teatro, cinema, literatura, saúde e esporte.

No eixo perfil político da oferta, que orienta a análise da qualidade social pelas diretrizes, acesso e permanência, as práticas mostram fragilidades, não apresentando ações que são observadas pelos critérios, sendo essas: linha de continuidade do percurso formativo, elementos estruturais e a permanência da oferta do atendimento. Dessa coletânea anual, todas as experiências são organizadas por programas de alfabetização sem oferta de continuidade dos estudos. Em algumas é possível perceber que a continuidade ocorre pela entrada do poder público local, o qual cumpria sua responsabilidade de atendimento com a oferta da EJA.

Com essa leitura, elucida-se que, embora essas práticas tenham alinhamento com o eixo político-pedagógico de formação que permitem o reconhecimento de um perfil de proposta formativa próxima a concepção crítico-libertadora, os critérios referentes ao perfil político da oferta, referendados por diretrizes de acesso e permanência não são identificados. Diante disso, nenhuma prática é selecionada para estudo de campo.

#### **4.1.2 Práticas Premiadas no Ano de 2006**

Nesse ano foram premiadas cinco experiências. Por meio das análises, três se mostram bem próximas à diretriz qualidade social, referente à intencionalidade formativa, pelo eixo político-pedagógico. Porém, uma delas não responde ao critério dimensão epistemológica, pois não apresenta a categoria elementar dessa análise, que é o diálogo com as situações-limites dos(as) educandos(as) (FREIRE, 2010a, p. 105). Nessa experiência o estudo é organizado por temas amplos do mundo adulto. No tocante ao critério dimensão política, a maioria não mostra um propósito de formação para transformação social.

Analizando as demais práticas que compõem a premiação no ano, aponta-se que pouco se aproximam da diretriz qualidade social, no eixo político-pedagógico da intencionalidade formativa, pois organizam o tratamento do conhecimento por uma visão epistemológica, que reconhece a significância dos saberes em contextualização com a realidade para, apenas, legitimar os conhecimentos históricos produzidos e pautar um tratamento do conhecimento em ação utilitarista.

Apenas uma prática promove ação educativa pautada pela integração da alfabetização com cultura, esporte e lazer, o que evidencia que o tratamento de políticas de EJA em ação intersetorial é algo pouco difundido na EJA.

Em observação à qualidade social pelas diretrizes de acesso e permanência, na análise do eixo perfil político das ofertas, constam-se que essas cinco experiências focam o atendimento na alfabetização, que se formata por políticas via programas, mas, já se faz presente uma oferta em parceria entre movimento e poder público municipal, essa prática garante a linha de continuidade.

Dessas cinco experiências uma é recolhida para estudo de campo, pois responde tanto ao eixo político-pedagógico da intencionalidade formativa, quanto ao eixo perfil da oferta que marca pontos atentos às diretrizes de acesso e permanência.

#### **4.1.3 Práticas Premiadas no Ano de 2009**

No ano de 2009 foram premiadas quatro experiências; dessas, duas mostram um pouco de proximidade com os critérios que analisam a intencionalidade política-pedagógica da ação formativa.

As demais não são reconhecidas nos critérios que referendam o eixo político-pedagógico, uma vez que o processo formativo não é abordado pelo contexto histórico significativo e o propósito de transformação social não era o objetivo central.

Nessa coletânea, as práticas atentam-se às especificidades e às diferenças dos sujeitos da EJA, aspectos que marcam um ponto importante para a modalidade nas questões de acesso e permanência.

A organização da oferta da maioria das experiências procede em perfil de políticas públicas no formato de programas; apenas uma é evidenciada como organização política de sistema público e somente essa oportuniza o atendimento de continuidade do percurso escolar, além de toda a estrutura devida.

Entre todas, somente em uma experiência há a ação política que articula alfabetização com projetos culturais e ambientais, num trabalho com cinema e outro com sustentabilidade.

Como nenhuma prática apresenta características que remetem aos dois eixos em análise, não houve dessa coletânea, seleção para estudo aprofundado.

#### **4.1.4 Práticas Premiadas no Ano de 2010**

No ano de 2010 foram premiadas quatro experiências que trazem um perfil de oferta atento às diferenças do público jovem e adulto. As práticas retratam ações de atendimento com os seguintes públicos: idosos, pessoas com deficiência, comunidade indígena e população juvenil do campo. Esse tratamento da oferta com olhar à diversidade é reconhecido como um aspecto importante na análise das diretrizes de acesso e permanência.

Na continuidade da análise com atenção ao eixo perfil político da oferta, atento às diretrizes, acesso e permanência, duas já estão organizadas em perfil de políticas públicas institucionalizadas em sistema público de ensino e as demais em formato de política de programa.

Nessa coletânea de experiências há ampliação dos proponentes de políticas públicas, chegando aos Institutos Federais, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e Movimentos Sociais. Os atendimentos mantidos por Secretarias Municipais mostram ter ordem de continuidade, possuem assegurada infraestrutura, como: alimentação escolar; transporte; material; e outras questões.

Embora as duas experiências que não estão ligadas diretamente ao poder público evidenciem dificuldade na linha de continuidade e infraestrutura da oferta de atendimento, mostram alinhamento na análise do eixo intencionalidade política-pedagógica da ação formativa, pois a perspectiva de formação permite tratar o conhecimento na gênese dos propósitos de uma educação pautada pela leitura crítica e integral para transformação social.

Nas outras duas práticas analisadas que envolvem o poder público municipal, o eixo político-pedagógico não é evidenciado pelo estudo da realidade opressora.

Dessas práticas não procede encaminhamento ao estudo de campo, pois, as que se aproximam dos critérios do eixo político-pedagógico da ação formativa não apresentam alinhamento à análise qualidade social pelas diretrizes acesso e permanência, referendadas no eixo perfil político da oferta.

#### **4.1.5 Práticas Premiadas no Ano de 2011**

As práticas de 2011 têm como perfil de atendimento à articulação educação e trabalho, por meio de ações formativas em Educação Profissional, sendo que nessa coletânea foram premiadas cinco práticas.

Além disso, há intenção de evidenciar práticas com atendimentos à população específica: privados de liberdade; pais não alfabetizados de educandos(as) do Ensino Fundamental; pessoas com deficiência. Assim, observa-se que premiação tem atenção às experiências voltadas à inclusão, pela articulação educação e trabalho.

Em observação ao eixo intencionalidade político-pedagógica da ação formativa, duas mostram-se próximas aos critérios da dimensão epistemológica e política, pois evidenciam um perfil de ação que busca articular educação e trabalho na perspectiva da formação integral para leitura de realidade e sua transformação. As outras três estão atentas à ação formativa reducionista de aprendizagem para o mercado de trabalho.

Na observação do acesso e permanência, pelas análises do perfil político da oferta de atendimento, todas as experiências constituem-se enquanto política de EJA institucionalizada, nas diferentes esferas: municipal, estadual, federal. Não há premiação de oferta com a participação dos movimentos sociais. A institucionalização de algumas das experiências permite que a oferta seja organizada por políticas de continuidade do percurso formativo, chegando, inclusive ao Ensino Médio, além de compor elementos conjuntivos estruturais, como: alimentação escolar, material escolar, transporte.

Dessa coletânea de experiências, uma prática é selecionada para estudo de campo, mas ao fazer o levantamento de alguns dados pelas entrevistas, verifica-se que os apontamentos descritos nos relatórios de pontuação não tinham coerência com a prática.

#### **4.1.6 Práticas Premiadas no Ano de 2012**

Em 2012 foram premiadas 5 experiências. A premiação daquele ano continua com acolhimento de práticas com o perfil marcado pela institucionalização pública, respondendo ao eixo perfil da oferta, referente a acesso e permanência, no tocante aos critérios: estrutura de atendimento e a linha de oferta para continuidade. Destacaram-se para a premiação as práticas que se articulam com o mundo do trabalho.

As propostas de integração educação e trabalho diferenciam-se conforme as intencionalidades do processo educativo, apenas duas experiências estão próximas do eixo intencionalidade político-pedagógica da formação pelos critérios de análise da dimensão epistemológica. Essas duas experiências evidenciam nos seus projetos político-pedagógicos uma preocupação com a realidade concreta e opressora para o tratamento do conhecimento, esboçando um compromisso com a formação integral.

As outras estão voltadas a uma perspectiva formativa utilitarista.

Desse coletivo de práticas, selecionou-se uma para estudo de campo.

#### 4.2 AS EXPERIÊNCIAS NOS DOIS TERRITÓRIOS: Cidade Violeira e Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás

A partir da análise dos relatórios das 27 práticas premiadas, duas experiências foram selecionadas e estudadas por meio de estudo de casos. As duas são referentes à política pública executada pelo poder público municipal.

Nos registros das premiações, elas evidenciam um compromisso de educação com as diretrizes: acesso, permanência orientadas pela qualidade social, pois expressam o reconhecimento das necessidades dos sujeitos jovens e adultos num processo formativo organizado pela formação integral, libertadora e estão atentas às condições estruturais da oferta por ações conjuntivas como: alimentação escolar, transporte, material didático e outros.

Em cada local há sua especificidade, mas as duas experiências mostram atenção a um processo educativo pautado pela ética humana, cada qual, com seus limites e suas potencialidades.

Diante desta observação, tem-se análise de cada uma, a partir de estratégias de pesquisa que permitem aproximação e interlocução com o campo teórico do estudo. O estudo desses “casos” é realizado por meio de análise de documentos e por entrevistas efetivadas com educandos(as), educadores(as) e equipe de gestão.

Assim, há um tratamento de cada uma das experiências, observadas numa diretriz de qualidade social, por categorias, sendo essas:

- Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência: uma categoria considerada na elucidação da oferta e nas ações estruturantes do atendimento.
- Sentido da política pública no processo formativo: categoria abordada para observar a intencionalidade da ação educativa com jovens e adultos. Essa categoria oferece subsídios para análise da expressão da intencionalidade da política pública, o tratamento curricular e atenção à especificidade dos sujeitos da EJA.

#### **4.2.1 Uma Experiência em Análise: Cidade Violeira**

A escolha do nome dessa experiência como “Cidade Violeira” ocorreu no momento da pesquisa em campo. Durante a efetivação deste estudo muitas andanças no território foram realizadas e, por onde a caminhada se estendia, um som de viola se expressava.

Aproximando-se da realidade desse território: Cidade Violeira é uma capital que se encontra na região centro-oeste do país. O município possui 1.027.400 habitantes acima de 15 anos. Desse total, segundo o Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), 292.582 pessoas acima de 15 anos não terminaram o Ensino Fundamental. Em 2015, a oferta do atendimento na cidade era de 6.511 matrículas, segundo o censo escolar (INEP; MEC, 2016).

No tratamento do atendimento, do ano de 2010 a 2015, (conforme Anexo 1, Quadro XIV), observa-se que o quantitativo de matrículas teve oscilações, por ano, com quedas próximas as do Governo Federal, porém, existem reações para revisão do declínio de matrículas, o que é bem observado no ano de 2013, momento em que ocorreu a oferta em sala expansão, aspecto a ser mencionado posteriormente nesse capítulo.

Além desse aspecto amplo de análise do atendimento, a reflexão da experiência da Cidade Violeira, procede pela análise do papel do Estado na organização das ofertas e nas intencionalidades formativas das pessoas jovens e adultas. Para isso, há tratamento dos documentos oficiais e das entrevistas.

Os documentos oficiais observados foram “Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (PPPEAJA) (GOIANIA, 2013), e a Resolução de nº 37 – 03/02 do Conselho Municipal de Educação (CME).

As entrevistas foram realizadas com diversos públicos: três com pessoas que ocupam cargos de gestão escolar; sete com educadores(as) da rede de ensino e sete com educandos(as), além da entrevista com a responsável pela gestão pública. A efetivação das entrevistas tem a finalidade em observar, pelo olhar dos sujeitos, o papel do Estado e sua compreensão sobre o sentido da EJA.

Por meio desses procedimentos metodológicos torna-se possível conhecer e analisar o atendimento dispensado à EJA apresentado, a seguir, sob as categorias já destacadas para o estudo de campo.

Assim, seguem as análises da Cidade Violeira pelas categorias organizadas.

#### *4.2.1.1 Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência, na Cidade Violeira*

Na abordagem da categoria compromisso do Estado há uma investigação da atuação do poder público, analisada a partir da referência de qualidade social de educação, sob os aspectos acesso e permanência, referentes às questões: perfil da oferta e políticas estruturantes do atendimento.

No tratamento do perfil da oferta, segundo a descrição contida no documento PPPEAJA existe, na cidade, atendimentos diferenciados para pessoas adolescentes, jovens e adultas, acima de 15 anos, normatizados por resoluções do CME (GOIANIA, 2013), conforme a descrição abaixo:

- Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) – EJA expansão: um atendimento de alfabetização com leitura e escrita contextualizada, em caráter de expansão para os sujeitos que não chegam à escola; desenvolvido em locais alternativos, como empresas, sindicatos, igrejas e associações de bairros, com uma jornada de 2h30 e com professor titular da rede, lotado numa escola polo.
- Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – I Segmento: atendimento nas escolas, em 200 dias letivos com 600 horas anuais; organizado em quatro etapas de atendimento: uma jornada com 3horas diárias de aula, com base curricular organizada por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; Educação Física; História; Arte; Geografia; Ciências; e Ensino Religioso.
- Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: organizado em 200 dias letivos e 800 horas anuais, sendo 700 presenciais de efetiva hora-aula e 100 horas com trabalhos desenvolvidos pelos(as) educandos(as); com jornada diária de 3 horas e 30 minutos, numa proposta curricular paritária para as áreas do conhecimento;
- Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série com base Curricular Alternativa: um atendimento organizado para as escolas que possuem de 2 a 3 salas de II segmento do Ensino Fundamental com carga hora anual de 800 horas, sendo 600 em condição presencial e efetivo horário letivo e 200 horas em ações para outros trabalhos organizados por projetos.

A descrição inicial do perfil da oferta já evidencia uma atenção diferenciada na efetivação do direito à educação, visto que não há um único atendimento, mas propostas diversas, de modo a acolher as especificidades dos sujeitos, além de ter garantido a linha de continuidade em todo percurso de estudo do Ensino Fundamental.

Em retrato a esse contexto, observa-se que há um formato de política pública flexível que busca se aproximar da realidade e da necessidade dos sujeitos, a ponto de pensar diferentes atendimentos em tempos alternativos para que as pessoas possam, de fato, acessar o banco escolar. Esses aspectos vão indicando a organização do atendimento a partir do olhar da vítima, comprometendo o Estado na efetivação de um direito em perspectiva de alteridade.

Esse aspecto tem sido importante, segundo as entrevistas dos(as) educandos(as) e educadores(as); porém, não tem sido suficiente para acolher os jovens e os adultos na perspectiva da permanência; pois, ao ser levantado nas entrevistas com os(as) educadores(as), os aspectos dificultadores da ação educativa, a maioria aponta as faltas constantes dos(as) educandos(as), devido ao trabalho pesado, problemas de desempregos e questões familiares.

Nessa questão, os(as) educandos(as) elucidam, como aspectos facilitadores para permanência, o acolhimento diferenciado recebido na unidade escolar e, neste sentido, observam o perfil dos(as) educadores(as) na ação didática diversificada, na escuta, no respeito das necessidades, no encorajamento para continuar a estudar, além de retratar a significância da construção do conhecimento e a flexibilidade do horário.

Na continuidade da análise sobre o perfil da oferta, tanto pelos documentos, quanto pelas entrevistas de alguns(as) educadores(as), em especial com a coordenadora da política de EJA, no município, torna-se possível constatar que, para o município chegar na atual organização de atendimento, a política pública tem um percurso histórico, em que as diretrizes qualidade social, acesso e permanência foram amadurecendo.

As primeiras iniciativas se apresentaram desde 1961, com algumas salas noturnas para atendimento de jovens e adultos, num formato de ausência de políticas públicas organizado num modelo universal para uma população demandante.

Nos anos 1990, a EJA teve ações significativas na cidade, pois os movimentos e a universidade apontaram a demanda. Em ação colaborativa com a universidade foi organizada uma parceria para atendimento de jovens em condições de risco e, a partir dessa ação, começou-se a esboçar uma organização mais estruturante para efetivação de políticas públicas de EJA, reconhecendo o compromisso com adolescentes, jovens e adultos (GOIÂNIA, 2013, p. 13). Nesse período, implantaram-se alguns atendimentos, como: composição de uma equipe noturna

da Secretaria para efetivar o projeto AJA EJA. O projeto trouxe para a responsabilidade pública dois perfis de atendimento: um modular e outro em seriação.

O aspecto impulsor para o município reorganizar sua atuação ocorreu com a criação do Conselho Municipal de Educação, em 1990, momento em que o município passou a regular o atendimento da EJA, numa época em que no cenário nacional havia a iniciativa para estimular a descentralização do atendimento dos sistemas municipais, devido ao descompromisso do Governo Federal. No município em estudo, essa ação foi delineando os primeiros marcos institucionais para a modalidade ser organizada num caráter de institucionalização.

No ano 2001, conforme o documento PPPEAJA, constituiu-se a normatização municipal que delibera sobre as políticas de atendimento, que comprometeu o município com a ordem de acesso e continuidade à EJA até o final do Ensino Fundamental, e que pode ainda normatizar o atendimento das salas de expansão (GOIÂNIA, 2013).

Por meio da observação dos documentos e das expressões provindas das entrevistas, é possível constatar que o percurso foi longo para que a modalidade fosse reconhecida enquanto política pública no Sistema Municipal de Educação da cidade e essa conquista foi alcançada, devido intervenção social, por intermédio da atuação das universidades e dos movimentos sociais.

Na continuidade da análise da categoria compromisso do Estado para garantir acesso e permanência no município, na atenção às questões estruturantes observa-se a execução das seguintes políticas: rede efetiva de educadores(as) da EJA, política de valorização de educadores(as) e questões de infraestrutura.

Dentre esses aspectos, observa-se a questão da organização da rede de educadores(as) e é importante evidenciar que, das sete entrevistas realizadas com o corpo docente, constata-se que apenas dois profissionais tinham menos de três anos de atuação na modalidade EJA. A maioria possuía acima de cinco anos de trabalho com cargo efetivo neste atendimento. Considera-se isso com um dado significativo em análise, pois trata-se de um quadro de profissionais com vínculo de trabalho na modalidade, fortalecendo a linha de continuidade ao trazer esse apontamento, há a intenção de abordar o mecanismo de operação com a modalidade como política de Estado.

Ainda nesse ponto de compromisso, há um destaque para a valorização dos(as) educadores(as), pois tanto nas entrevistas, quanto no documento PPPEAJA (GOIÂNIA, 2013), a formação é uma preocupação. No documento há o seguinte destaque: “Necessário se faz promover a formação destes profissionais, como momentos de estudo, avaliações e discussões,

com envolvimento de todo o coletivo da EAJA, que conte com situações de aprendizagem e a reflexão da própria ação[...]” (GOIÂNIA, 2013, p. 10).

Na continuidade da análise do compromisso do Estado com foco nas políticas estruturantes, no aspecto de políticas de infraestrutura faz-se significativo elucidar algumas que foram destacadas como aspectos facilitadores para o acesso e a permanência, sendo essas: alimentação escolar que se efetiva em formato de jantar digno, material escolar com a especificidade adulta, laboratório de informática, biblioteca.

Outro aspecto observado no compromisso do Estado com as diretrizes de acesso e permanência é a organização da escola e da Secretaria para busca ativa de matrículas, algo apresentado como uma necessidade, pois as entrevistas relatam que a chegada do(a) educando(a) na escola consiste num dos aspectos dificultadores para efetivação da política de EJA, pois jovens e adultos têm dificuldades estruturais da vida para estarem na escola, por causa da rotina de trabalho que busca ser conciliada com a escola, assim como apresentou a educanda:

*Olha, eu voltei a estudar primeiro porque não estava conseguindo ensinar a lição de casa para meus filhos e pela questão do trabalho também. Para vir à escola foi preciso mudar o horário de trabalho, mas ainda é muito difícil professora estar aqui. Eu chego correndo do trabalho e venho direto e chego essa hora que a senhora está vendo, mas vou até o final (ENTREVISTA EDUCANDA 1, ESCOLA 1, 2015).*

Esse percurso evidencia que o poder público tem, como linha orientadora, a diretriz de qualidade social, nas questões de acesso e permanência, marcando um compromisso por parte do Estado com políticas públicas estruturantes e respeitosas com os(as) educandos(as), efetivando portanto, um atendimento orientado numa ética em defesa da vida, atenta à sua manutenção, visto que há preocupação em superar entraves e acolher as necessidades dos sujeitos.

Esses apontamentos remetem a observar que, embora os dados de matrículas não sejam tão significativos, a permanência é um desafio. A cidade tem indicativos que marcam um respeito à vida, visto que há o reconhecimento da negatividade do acesso à educação e a responsabilidade “de tomar a cargo” (DUSSEL, 2012, p. 378), assumindo políticas públicas que buscam superar essa negatividade, como intervenções de afirmação ao acesso e à permanência.

Dessa forma, tem-se um compromisso com o direito em perspectiva de alteridade, visto que há atenção ao “outro”; pois, para o(a) educando(a) que não está conseguindo chegar na escola, realiza-se a busca ativa, a oferta diversificada. E quando esse “outro”, o(a) educando(a), chega tem-se as políticas estruturantes para manutenção à vida, com cuidado no jantar, com as

especificidades e atendimento às necessidades do jovem e adulto. Quando a dificuldade de acesso e permanência é observada pelas entrevistas, as questões de maiores apontamentos referem-se às dificuldades estruturais sociais presentes na vida sofrida dos(as) educandos(as), porém, para superação dessa dificuldade, há iniciativas de acolhimento com a normatização de atendimento com horários mais flexíveis por parte das políticas públicas.

A partir da abordagem da categoria “Compromisso do Estado, atento às questões de acesso e permanência”, tem-se a abordagem da categoria “Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado na qualidade social”, com o objetivo de ampliar a reflexão dos indicativos da experiência numa possível abordagem do direito em perspectiva da ética humana.

#### *4.2.1.2 Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social na Cidade Violeira*

Essa categoria observa as intencionalidades formativas com os sujeitos jovens e adultos, com atenção ao sentido das políticas públicas, concepção curricular e reconhecimento as necessidades desses sujeitos. Ao realizar essas análises a atenção ao sentido do direito em educação está em destaque.

Assim, ao tratar dos sentidos das políticas públicas a primeira análise se faz no documento PPPEAJA (GOIÂNIA, 2013), em que a menção sobre as intencionalidades das políticas públicas são expressas numa concepção “humanista e histórica-dialética de formação do sujeito” (GOIÂNIA, 2013, p. 24). Esse documento evidencia uma ação pedagógica marcada pelos estudos das contradições presentes no contexto histórico que, nessa pesquisa, elucida um compromisso curricular atento a uma qualidade social de educação, nos propósitos de uma formação crítico-libertadora e integral que se remete às dificuldades e contradições nos contextos históricos dos(as) educandos(as).

Ainda nessa observação dos sentidos da política pública sob a observação da qualidade social, esse documento retrata o cuidado com um processo educativo sob a ordem do direito para a emancipação de pessoas em contextos sociais, políticos, econômicos, culturais. Para tal, reconhece a prática pedagógica como meio para chegar a essa finalidade expressa, conforme a observação descrita no PPPEAJA:

A EAJA está intrinsecamente voltada para inclusão de pessoas em contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados. Nessa perspectiva, ela se relaciona à educação popular, visando à emancipação dos sujeitos. Oferece flexibilidade no horário de início e término da jornada diária, respeitando as condições do educando,

sem comprometer com a qualidade do ensino ou ferir os dispositivos legais (GOIÂNIA, 2013, p. 10).

A abordagem a essa responsabilidade remete ao compromisso ético em “desenvolvimento da vida”, reconhecendo os(as) educandos(as) como seres que “estão sendo” (FREIRE, 2010a, p. 83), visto que assim, como a humanidade, possuem suas inconclusões e diante disso, a Secretaria e as escolas se atentam ao “ser mais” humano por processos educativos atentos à “totalidade” da realidade.

Esse posicionamento com o sentido da política pública para humanização e emancipação, também se apresenta na argumentação da coordenadora de serviço da EJA, que possui uma compreensão crítica sobre a responsabilidade do Estado, mas aborda os entraves do sistema para que essa intencionalidade se efetive e isso se evidencia quando observa o papel burocratizante da máquina pública e as fragilidades do processo formativo inicial de educadores(as).

*A EJA em Goiânia tem como concepção pedagógica os preceitos da educação para emancipação dos sujeitos. A organização da política pública passa pelo reconhecimento da ordem do direito. Direito entendido não só com a oferta do atendimento, mas de permanecer [...]*

*[...] Quando penso em educação libertadora, os primeiros apontamentos que se mostram são: Eu sou libertadora? Eu estou me emancipando? Porque se isso não acontecer, como eu posso falar que estamos favorecendo a libertação? Quando estamos na gestão, isso é muito conflitante para nós, pois há um desafio em realizar políticas de princípios de libertação, mas temos os aspectos burocráticos da máquina nos limitando e isso acaba interferindo no processo da escola [...]*

*[...] Todo aluno da EJA quando procura uma escola, resolve por alguma necessidade. São poucas as histórias que marcam o livre desejo, geralmente vão por alguma necessidade e essa necessidade tem que ser acolhida pela escola e se a escola não faz isso, esse aluno não permanece. Se a escola responde a esse aluno ele cria um vínculo com a escola e permanece. A prática educativa que não observa isso é complicador para a condição do atendimento. Isso é fruto de um processo formativo inicial de educadores que pouco dialoga com a EJA (COORDENADORA DE EJA DA SECRETARIA, CIDADE VIOLEIRA, 2015).*

Na observação por parte dos(as) educadores(as) em relação ao sentido da política pública no processo formativo é significativo observar que, para todos(as), a EJA se faz como uma ordem de direito afirmado para se educar ao longo da vida, conforme a especificidade do sujeito. Numa abordagem mais aprofundada sobre as finalidades deste direito, do coletivo de sete educadores(as) entrevistados(as), três apontam a perspectiva da formação da EJA para humanização e para afirmação de usufruir o direito negado. Esse posicionamento mostra a intencionalidade formativa para emancipação, atenta ao “ser mais”, numa ótica de direito que reconhece os tempos e as necessidades de vida.

Esse aspecto ficou bem evidenciado na entrevista do Educador da escola 1:

*EJA é um direito, um direito ao longo da vida, verifico como uma questão social, o retorno do sujeito para sala de aula, vejo que além de ter um caráter de instrução e formação, tem uma caráter de socialização e criticidade. A EJA transcende o ensinar e aprender para além do conteúdo. Aqui a gente se importa com o sujeito, sua trajetória. Eu quero conhecer suas histórias seus objetivos. No ensino fundamental, por exemplo, o contato é outro (ENTREVISTA EDUCADOR 2, ESCOLA 1, 2015).*

Os(as) outros(as) quatro educadores(as) compreendem as ações educativas para inclusão social, sem mencionar qualquer intencionalidade crítica, observando, apenas, a condição individual de emancipação dos sujeitos, na perspectiva de possibilidade de adaptação nos contextos sociais. Aspecto que mostra um pensamento limitador ao paradigma na perspectiva da qualidade social de educação, portanto no princípio ético crítico.

Já para os(as) educandos(as) é a oportunidade em conhecer mais, se preparar para o mundo do trabalho e estabelecer convivência. Quando questionados sobre o que querem conhecer mais, descrevem a necessidade de serem protagonistas na vida social, conforme entrevista do(a) educando(a) 1 da Escola 2:

*As razões para voltar estudar?*

*Foi a dificuldade em arrumar emprego, quando saí de Piauí e ao chegar aqui sofri, ao vir do Piauí eu fiz uns currículos, mas apresentava só a 2ª série e nada, então ao chegar ao supermercado “Bretas” falei direto como gerente perguntei se estava contratando funcionários ele falou que sim que eu podia levar o currículo, mas depois perguntou: Qual o seu grau de escolaridade? Eu não quis revelar para ele, pois disse que só contratava acima da 5ª série e esse foi dois grandes motivos que me fez voltar a estudar.*

*Quando a gente não tem estudo não consegue fazer nada, para ser varredor de rua tem que ter estudo.*

*É muito difícil, também, na vida, a gente fica fora das coisas sem entender, também quero vir para escola para saber mais.*

*– Saber mais o que?*

*Entender mais as coisas da vida, quando a gente não entende, a gente é enganado, quero saber as coisas da família, dos políticos, fazer minhas coisas com certeza (ENTREVISTA EDUCANDO 1, ESCOLA 2, 2015).*

Essa entrevista revela um pouco dos interesses que todos(as) os(as) educandos(as) entrevistados(as) expressam em relação ao processo formativo. Ao analisar as narrativas, é observável que eles(as) possuem alguns indicativos de uma consciência crítica referente à expectativa de formação para vida. Essa análise não desconsidera que possuem, também, interesse e necessidade a um processo formativo que facilite a entrada no mercado do trabalho. Com esse pensamento, é possível compreender que eles(as) demandam à escola uma ação

curricular de formação integral, dialogando com as necessidades da vida para melhor compreendê-la e atuar com mais autonomia, criticidade.

No tratamento das razões que motivam o compromisso com as políticas públicas, as questões descritas pelo poder público, declaradas no documento PPPEAJA (GOIÂNIA, 2013), expressam ser pelo reconhecimento das desigualdades sociais e pela consideração constitucional de que todos(as) têm o direito à educação, para isso comprometem a atuação do poder público com esse objetivo. Conforme descrição do documento: “[...] as políticas de EJA organizam-se pela indignação com as desigualdades sociais” e reconhecimento “[...] das características e as condições sócio-históricas dos sujeitos educandos” (GOIÂNIA, 2013, p. 24). Nesse apontamento fica explícito o tratamento da ausência do direito à educação e a indicação de uma política pautada pelo critério “ético-crítico”.

Essa leitura de efetivação das políticas pela indignação dos processos de exclusão quase é um consenso e se evidencia nos apontamentos das entrevistas de equipe de gestão e em algumas de educadores(as). Porém, a compreensão de superação das condições de exclusão tem perspectivas diferenciadas, visto que não são todos(as) que apontam o conceito de superação em perspectiva coletiva para a transformação social. Isso mostra, portanto, uma fragilidade na efetivação de um currículo crítico-libertador.

As posições que não aderem à ideia mais crítica do sentido da EJA para a transformação se centram no posicionamento que a modalidade tem o papel de incluir para fortalecer a participação social dos(as) educandos(as) no sistema vigente. Essa posição aparece nos relatos de três educadores(as) e em todas as entrevistas dos(as) educandos(as).

Com o propósito de entender a organização ampla da diretriz de qualidade social, há uma abordagem do sentido da política pública no compromisso formativo curricular.

Nesse tratamento é possível observar que a organização curricular está alinhada ao percurso histórico, num caminhar que busca acolher as necessidades dos sujeitos, dando ao conhecimento uma significância social e política, marcando, portanto, um sentido crítico e libertador ao processo formativo.

Na análise da formatação curricular, a diretriz de tratamento do conhecimento sustenta-se numa configuração denominada paritária, que é uma proposta existente desde 1998, cuja implementação ocorreu durante dois anos e se efetivou com o objetivo de superar a hierarquização e segmentação das áreas disciplinares no tocante ao tempo de estudo por parte dos(as) educandos(as). Nessa proposta existe o atendimento alternativo para a organização das escolas com oferta de até três turmas no 2º segmento do Ensino Fundamental.

Essa organização garante o tempo do “[...] currículo paritário [...]”<sup>7</sup> (GOIÂNIA, 2013, p. 45) ao(a) educando(a), uma condição que supera a hierarquização das áreas de conhecimento. Em tratamento da constituição dos agrupamentos de educandos(as), diante dessa formatação paritária curricular, as escolas têm autonomia para se organizar.

As entrevistas, também, retrataram essa autonomia na organização das ofertas e dos agrupamentos, sendo possível então constatar que as escolas possuem diferentes formatações, sendo essas: ciclo, agrupamento conforme necessidade de aprendizagem; currículo paritário com dupla regência; currículo paritário por tratamento de conhecimento, conforme dificuldades dos(as) educandos(as); currículo paritário movido por eixos temáticos organizados por projetos de estudos.

Nessa especificidade do currículo paritário, os(as) educadores(as) relatam que era fundamental o alinhamento entre eles(as). Valorizam muito a organização da base curricular paritária, pois a evidenciam como condição para fortalecer propostas de trabalhos marcadas pela integração e pelo alinhamento de conhecimento, aspecto fundamental para a significância do saber. Como exemplo, um retrato da entrevista com educador 1 da escola 1:

*O currículo paritário garante que todas as turmas tenham a mesma quantidade de aula, independente da disciplina. O horário é rotativo, a cada 8 dias tem-se uma organização de 4 aulas por turma. Cada aula se organiza em uma hora. A carga horária dos(as) professores(as) é de 30h semanais. Sendo 12 horas em estudo e 16 com educandos(as), em regência, individual e coletiva. O coletivo alinhado de educadores(as) contribui muito com a proposta pedagógica, aqui tem um coletivo de estudiosos com a EJA e isso colabora como desenvolvimento do trabalho (ENTREVISTA EDUCADOR 1, ESCOLA 1, 2015).*

A orientação curricular indica que todas as ofertas se comprometam com os pressupostos básicos que consideram o sujeito e seus contextos, mostrando a intencionalidade e o sentido da EJA para compreensão da realidade por inteiro, de modo a ter análise crítica que impulsiona a transformar os contextos limitadores, conforme apresenta o documento:

Esta proposta incorpora a concepção freireana (2004, p. 98) de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nessa ótica, a educação pensada torna-se significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação (GOIÂNIA, 2013, p. 27).

Nesse documento, há um entendimento de currículo como um processo no qual os sujeitos constroem conhecimento com intencionalidade de refletir sobre o mundo e com o

---

<sup>7</sup>Essa identificação: “currículo paritário” é utilizada nos documentos analisados, se refere a uma proposta curricular que prima pela não hierarquização das áreas do conhecimento. Na cidade a ação prioritária para que esse objetivo seja alcançado é distribuição igualitária de hora-aula, por disciplina.

mundo (FREIRE, 2010a), um apontamento que pode ser considerado como indicativo de atenção para uma formação comprometida com o “ser mais” dos sujeitos.

O currículo é compreendido como um caminho pautado pela concepção crítico-libertadora e por metodologias atentas à emancipação das pessoas e **desenvolvimento da vida**.

Dessa forma, as práticas pedagógicas são tratadas como experiências e vivências únicas em que os sujeitos são envolvidos nos contextos históricos, culturais, compreendendo as contradições políticas e econômicas, assim como aponta uma descrição de compromisso pautada no documento PPPEAJA (GOIÂNIA, 2013, p. 34): “Espera-se que o educando da EAJA se compreenda como sujeito produzido nas relações de força impulsionadas pela contradição capital e trabalho”.

Em análise observa-se que é uma expectativa bastante crítica e ousada, mostrando-se atenta à perspectiva de formação integral e libertadora que propõe a análise crítica da realidade. Para esse objetivo ser alcançado tem-se muitas orientações, entre tantas, há indicativo de que a ação pedagógica se faça pela pesquisa tanto do(a) educador(a) quanto do educando(a) enquanto sujeitos em formação. Diante dessa proposição há a orientação de metodologia de planejamento, aos(as) educadores(as), constituído pela construção de um diagnóstico, uma ação didática organizada pela pesquisa e pelo diálogo problematizador da realidade, conforme descreve o documento:

O desenvolvimento do currículo na EAJA deve partir do diálogo e se desenvolver mediado pelo diálogo, seja em tema gerador/eixo temático ou projeto de trabalho/ensino aprendizagem, pois parte da realidade para construção do conhecimento. De acordo com Vasconcelos (2000), estruturar o currículo partindo da problematização da realidade significa que o objeto do conhecimento tem grande afinidade com o sujeito, pois os conteúdos em estudo surgem da análise do contexto de educandos/as e educadores/as.

As metodologias – tema gerador/eixo temático e projetos de trabalho/ensino aprendizagem, consideram essa realidade para construção de conhecimento (GOIÂNIA, 2013, p. 38).

Essa reflexão indica que há um processo formativo atento à formação integral problematizadora que tem no diálogo a dimensão epistemológica, em que a realidade histórica é a linha condutora do processo pedagógico.

Os apontamentos provindos por esse pensamento reconhecem o sujeito no direito de se formar pela sua realidade histórica, que respeita a autonomia da escola, estimulando propostas flexíveis de agrupamentos para construção de conhecimento, buscando superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Essa linha de tratamento de conhecimento indica um possível compromisso curricular alinhado à diretriz qualidade social.

Essa orientação da Secretaria, dada pelos documentos, tem entendimentos diferenciados na rede. Ao aproximar da observação dos(as) educadores(as), as entrevistas revelam que eles(as) entendem que há necessidade da efetivação de um diagnóstico que traga o perfil dos(as) educandos(as), mas os pontos de atenção para a organização desse diagnóstico não são iguais em todos os relatos.

Nessa abordagem, os documentos indicam o tratamento da realidade pela análise problematizadora das situações vividas, mas nos relatos das entrevistas alguns educadores(as) tratam o currículo por temas oriundos das expectativas ou dos interesses de educandos(as). Apenas quatro tinham clareza que era pela leitura do contexto cultural, político, marcando as situações limites.

Essa constatação reafirma que, de fato, há uma linha indicadora do propósito do direito à educação em perspectiva crítico-libertadora, que tenciona um sentido da formação humana integral para a libertação, numa organização de educação ao longo da vida, orientada pela qualidade social. Ao realizar essa leitura não há desconsideração dos limites da experiência para efetivar esse propósito.

Ao elucidar os limites, ressalva-se o não consenso dos(as) educadores(as) sobre a intencionalidade curricular, as dificuldades em ampliar matrículas. Em relação a não efetivação da intencionalidade curricular observa-se os apontamentos provindos de algumas entrevistas que expressaram o não alinhamento com todo o corpo docente em relação ao sentido da proposta curricular. Numa entrevista, um coordenador observa essa situação, abordando as contradições existentes, as quais são frutos de um processo histórico e dialético:

*Aqui avançamos muito, temos uma proposta de rede que prioriza a construção do currículo, a partir da realidade do sujeito. É pensar o currículo, a partir do diálogo com os educandos. Na prática o que já fizemos aqui? Temos as práticas das assembleias, que são condições de fazer o diálogo, ter a escuta para construir o currículo. Tentamos trabalhar com o tema gerador, tentando problematizar a realidade do educando. Essa ação é uma concepção, não se pode exigir do professor essa concepção. Até que a gente consegue trabalhar um pouco disso, porém vivemos uma contradição: temos educadores que trabalham com alunos adultos e acham que o mundo está bom do jeito que está. Da mesma forma temos os que têm suas concepções mais progressistas. Nós já tivemos professores aqui que tinha Paulo Freire como inimigo da educação, mas enfim, existe uma proposta política pedagógica na prefeitura e ela é bem clara e propõe o modelo de currículo que é construído com o educando, querendo ou não querendo, é assim que tem que ser feito. Nessa conjuntura cabe negociar, conquistar, convencer. A gente conseguiu algumas coisas aqui na escola (ENTREVISTA COORDENADOR, ESCOLA I, 2015).*

Ao aprofundar as análises sobre o sentido das políticas públicas no processo formativo, no aspecto de consideração às diferenças dos sujeitos, os documentos trazem várias menções que observam a responsabilidade da política pública para reconhecer as especificidades que

compõem o público da EJA. Um dos pontos mencionados para o atendimento com olhar sobre as diferenças dos sujeitos da EJA se fez presente de forma problematizadora no documento PPPEAJA (GOIÂNIA, 2013, p. 21): “Que experiências culturais a escola oferece no âmbito da sociabilidade juvenil? Que estratégias possibilitam ao idoso a convivência com seus pares?”.

As tentativas de resposta se evidenciam nas resoluções municipais: CME 24-12/00; Criação da divisão DEF-AJA e na Resolução nº 37-03/02, as quais trazem orientações de organização dos serviços, tendo como justificativa prioritária o atendimento com respeito às diferenças do público demandante.

Esta abordagem de uma oferta com respeito às diferenças do público atendido está presente nos documentos com reconhecimento da negatividade que vivem os sujeitos jovens e adultos e numa perspectiva de reconhecimento busca organizar políticas públicas diferenciadas para afirmar o acesso.

Já nas entrevistas, o posicionamento dos(as) educadores(as) mostram esse aspecto como algo complexo na ação educativa, mas existente na realidade escolar. Alguns educadores(as) já reconhecem as diferenças no cotidiano escolar, a ponto de conseguirem observar as necessidades diferenciadas dos sujeitos, reconhecendo a importância da escola em se reorganizar para considerá-las, porém não deixam de relatar que essa questão é bem desafiadora.

O olhar ao acolhimento às diferenças é mais evidenciado nas escolas I e III, observado nas entrevistas de educadores(as) e dos(as) educandos(as) quando indicam que essas unidades escolares têm a preocupação com acolhimento de todos(as).

Na escola II, o posicionamento de resistência a essa questão mostra-se mais expressivo e se pauta na angústia de não haver, na escola, um perfil uniforme de educandos(as) adultos. Apontamento que não se evidencia de forma direta na entrevista, mas aparece quando se questiona os aspectos dificultadores da ação educativa. Nesse ponto, apresentam dificuldades em lidar com a especificidade do público idoso e com os aspectos específicos do público juvenil.

Após essa observação ampla, evidencia-se que a EJA, nessa cidade, se organiza, enquanto política pública, orientadora pela ética humana, pois se compromete com a manutenção e o desenvolvimento da vida (CASALI, 2015).

As políticas têm limitações nas práticas, mas se expressam em compromisso público que reconhece a materialidade negada e busca afirmar o direito à educação em perspectiva de alteridade.

Esse aspecto é explicitado na diretriz de qualidade social, pela atenção ao acesso e permanência no compromisso do Estado com o perfil da oferta, quanto na intencionalidade do processo formativo da organização curricular, que reconhece os sujeitos como seres inconclusos que buscam “ser mais”.

#### **4.2.2 Uma Análise de Experiência: Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás**

A escolha do nome dessa experiência como a Cidade da Serra e dos Cantos dos Sabiás procede porque o município se encontra na região do ABCD Paulista, território envolvido por morros, nas proximidades da serra do mar, onde o canto do sabiá é frequente.

O município possui 606.553 pessoas acima de 15 anos, desse total, segundo o IBGE (2011), 179.982 pessoas não terminaram o Ensino Fundamental. Em 2015, o atendimento na EJA, segundo a Secretaria, era de 6770 matrículas, já os dados apresentados no Censo Escolar, deste mesmo ano, eram de 4394 matrículas.

A diferença entre os números de atendimento da Secretaria e os do Censo Escolar ocorre porque o sistema de captação de dados do Estado de São Paulo, denominado Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp), não acolhe as diferentes ofertas de atendimento de outras redes de ensino, por causa da formatação sistematizada.

Outro aspecto complicador para o registro real das matrículas, segundo algumas entrevistas, é a data limite de inserção de matrícula reconhecida pelo Censo Escolar. Na cidade, a EJA disponibiliza matrícula durante todo o ano, mas o número reconhecido pelo Censo se faz até a última quinta-feira do mês de maio do ano vigente.

Enfatiza-se este aspecto pelo fato de o financiamento público da educação no Brasil estar associado ao número de matrículas cadastradas pelas redes de ensino no Censo Escolar.

Na continuidade do tratamento dos dados de atendimento, ao analisar a evasão observa-se que na cidade o índice de 2015 foi de 12% (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a).

Além desses pontos em análise, neste capítulo há uma análise dos compromissos do Estado sob as diretrizes de acesso e permanência. A partir dessas leituras, inicia-se a reflexão da intencionalidade do direito à educação a partir de uma diretriz de qualidade social, com as categorias de análise: Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência e Sentido da política pública no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social.

Essas categorias são analisadas a partir dos documentos: Deliberações de atendimento de nº 1/2009 e nº 02/10; Diretrizes Curriculares 2009/2010; Edições Dialógicas e de Orientação

Curricular: Práticas Pedagógicas I, II e III (2013, 2014, 2015a), além das entrevistas realizadas com três pessoas de equipe de gestão, dez educadores(as) e 6 educandos(as).

#### *4.2.2.1 Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, com atenção ao acesso e permanência na Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás*

Nessa parte do texto há o tratamento do compromisso assumido pelo estado com a EJA, observado em diretriz de qualidade social, atenta às questões de acesso e permanência, no tocante às condições estruturais e ao perfil das ofertas.

Essa categoria é observada inicialmente pelos documentos que evidenciam a ordem de direito, numa responsabilidade de Estado para o tratamento da modalidade, apontamento destacado no compromisso com as diferentes ofertas de atendimento, ambas alinhadas com a continuidade até o final do Ensino Fundamental.

Na observação aos números de matrículas, é possível observar que o atendimento, desde 2010, (Anexo 1, Quadro XV), mostra-se estável em determinados anos e em crescimento em outros e, segundo os dados da secretaria, não há queda de matrículas, condição diferenciada se comparada com a situação nacional, que, num prazo de nove anos, teve um decréscimo significativo.

Para a secretaria chegar a essa condição o documento Diretriz Curricular da EJA (2012) descreve um histórico da política pública da modalidade, a qual passou por um percurso com atuação diferenciada, por parte do poder público diante de alguns períodos do atendimento.

Nos anos de 1960, o atendimento acontecia em algumas salas, por ação da sociedade civil; posteriormente, houve atuação do Estado com a efetivação do Mobral.

Ao final da década de 1980, a Secretaria de Educação lançou um programa de atendimento a jovens e adultos servidores(as) que não sabiam ler e escrever, o Programa Municipal para Jovens e Adultos (Pamja). Depois, esse atendimento foi estendido à comunidade como Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC).

No ano de 1990, esse programa foi reorganizado com uma formatação em caráter de descentralização das responsabilidades do atendimento para a organização não-governamental e passou a ser chamado Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac).

No ano de 2009, a EJA passou a integrar o Sistema Municipal de Educação, com um processo de políticas conjuntivas, sob a orientação do direito à educação ao longo da vida. Essa efetivação de políticas conjuntivas, na responsabilidade do poder público municipal imprime condições que permitem observar a institucionalização do atendimento e o compromisso do

Estado para com a oferta, num período muito recente, conforme documento das Diretrizes Curriculares (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

Esse documento e as Deliberações Municipais de atendimento, a oferta se efetiva de forma diferenciada, conforme as propostas: EJA por ciclo e módulo nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs); EJA em qualificação profissional organizada, tanto nas Escolas Municipais de Educação Profissional (EMEPs), como em expansão de atendimento.

Esses atendimentos foram mencionados nas Deliberações: nº 1/2009, que trata do atendimento da elevação de escolaridade até o final do Ensino Fundamental na responsabilidade do poder público municipal, sob os princípios de solidariedade, justiça e inclusão, assim, como se descreve abaixo:

O Conselho Municipal de Educação, no exercício de suas atribuições, de conformidade com o disposto nos art. 37 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de acordo com a Resolução CNE/CEB de nº 1, de 5 de julho de 2000, e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 7 de junho pelo Senhor Ministro da Educação, DELIBERA:

Art. 1º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade da Educação Básica, no nível Fundamental, serão mantidos e organizados pelo Poder Público Municipal de acordo com as diretrizes contidas nesta deliberação;

Art. 2º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos destinam-se aqueles que não tiveram acesso à educação no momento que era próprio a sua faixa etária, respeitando os princípios de inclusão, solidariedade e justiça;

Art. 3º Os cursos da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino serão ministrados em segmentos, organizados em ciclos e módulos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009).<sup>8</sup>

Já a Deliberação de nº 2/2010 trata sobre o perfil de oferta de EJA e Educação Profissional, a qual se efetiva tanto em ciclo quanto em módulo em oito Eixos tecnológicos: Alimentação; Confecção; Construção Civil; Indústria Moveleira; Tecnologia da Informação; Meio Ambiente; Saúde, na perspectiva da formação integral (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010).

Essas Deliberações formalizam o compromisso do Estado para o atendimento com um mecanismo operacional amplo que se efetiva numa divisão específica à modalidade, a qual é responsável pela projeção e pelo acompanhamento das políticas até chegar ao espaço escolar e à sala de aula do MOVA.

Diante desse compromisso, há uma política pública organizada em três ofertas em diferentes percursos.

---

<sup>8</sup>Disponível em: <[www.educacao.saobernardo.sp.gov.br](http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

- a) EJA por ciclos com uma organização de currículo integrado às experiências culturais e de trabalho. Nas experiências culturais ocorrem as propostas formativas em: Dança; HIP HOP; Música; Teatro, ofertadas nos seguintes percursos:
- EJA: elevação I segmento em ciclo alfa e pós-alfabetização – atendimento de elevação de escolaridade organizado para ocorrer em dois anos, com currículo efetivado pelos Eixos do Conhecimento: Memória e Territorialidade, Meio Ambiente e Saúde, Cultura e Trabalho e as Linguagens: (Matemática, Corporal, Tecnológica, Oral e Escrita). Esse atendimento, também, pode estar associado à Educação Profissional que se faz em elevação de escolaridade e qualificação profissional, nos preceitos da educação integral, ofertado em 600 horas anuais.
  - EJA: elevação II segmento, dividido em Ciclo III inicial e final e Ciclo IV, inicial e final; organizado em 800 horas anuais, sendo 700 presenciais e 100 em projetos pedagógicos, podendo, em alguns atendimentos, estar associado com a Educação Profissional.
- b) EJA por módulos, com uma organização de currículo integrado com as ações formativas de qualificação e/ou experiências culturais: Dança; HIP HOP; Música; Teatro. Os módulos se fazem pelas áreas do conhecimento alinhadas aos Eixos do Conhecimento; para cada módulo há um tempo de 400 horas ao conjunto de duas áreas de conhecimento; um tratamento paritário ao currículo; nesses serviços de ofertas, têm-se os programas que se diferenciam conforme o público, descritos abaixo:
- EJA Oportunidades: Um atendimento diferenciado para trabalhadores da frente de trabalho, sustentado em Lei Municipal. Um percurso formativo que alinha a carga horária dos(as) trabalhadores(as) da Frente Municipal do Trabalho com o tempo de estudo, numa carga horária de 800h, sendo 600 horas em tempo presencial e 200 horas em projetos pedagógicos. Nessa carga horária há uma relação com o trabalho.
  - EJA PEAT (Programa de Educação para Adolescentes em iniciação ao trabalho), numa carga horária de 1200 horas com elevação, qualificação profissional no II segmento do Ensino Fundamental, organizada no processo de conhecimento pelos Eixos do Conhecimento.

c) MOVA: Movimento de Alfabetização que acontece em locais alternativos em parceria com a sociedade civil, no ano de 2015, o atendimento efetiva-se em 40 salas de aula de alfabetização na comunidade. As aulas são organizadas em 2 horas e 30 minutos semanais.

Ao observar as diferentes ofertas e ao aproximar dos apontamentos normativos do compromisso do Estado com o atendimento é perceptível que essa experiência compromete-se com o direito na perspectiva da ética humana, com atenção ao critério de manutenção da vida, mesmo apresentando dados de matrículas não tão significativos, porém evidenciando dados de evasão bem baixos.

Esse apontamento é observado desde os documentos normativos quando se observa a Deliberação nº 02/2010 descrevendo um compromisso com atendimento nos “princípios de solidariedade e justiça social” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010). Essa redação legal evidencia que há intencionalidades com o direito em perspectiva de alteridade, pois demonstra haver um reconhecimento com as injustiças sociais, com a negatividade social excluente.

Esse compromisso se expressa na apresentação dos atendimentos, que mostra o reconhecimento da negatividade da vida nas dificuldades dos(as) educandos(as), tanto para chegarem e, assim, observa-se ofertas diferenciadas, quanto para permanecerem e, dessa forma, tem-se a atenção aos atendimentos flexíveis.

Em continuidade ao estudo da categoria compromisso do Estado, sob as diretrizes acesso e permanência, há uma análise das políticas estruturantes ao atendimento, as quais foram reconhecidas pela investigação pelas seguintes ações: políticas de inclusão digital, alimentação escolar em oferta de jantar ou almoço, material escolar, transporte, uniforme, busca ativa de educandos(as) e quadro de pessoal efetivo na EJA.

Esses aspectos foram mencionados como facilitadores da ação pedagógica. Dos dez educadores(as) entrevistados(as), nove apresentaram que a infraestrutura nas escolas é uma condição facilitadora para o acesso e permanência e, portanto, para o processo de ensino aprendizagem com qualidade. Das dez entrevistas, apenas uma cita uma dificuldade estrutural referindo-se à fragilidade dos acervos da biblioteca para o público jovem e adulto. As questões mais valorizadas nas entrevistas dos(as) educandos(as), como aspectos facilitadores são: acesso à inclusão digital, qualificação profissional e condição acolhedora na unidade escolar.

Ainda observando a efetivação de políticas estruturais para o fortalecimento do atendimento, a pesquisa elucida a existência dos cargos efetivos de professores(as) específicos da EJA, com exceção das educadoras do MOVA.

Na observação sobre esse aspecto, as entrevistas com os educadores(as) mostraram, que apenas um educador tem menos de três anos de trabalho na rede. Essa condição de efetivação de cargos para atuação na modalidade é um aspecto significativo, pois fortalece a EJA como uma política de Estado, algo recente no município, conforme entrevista da educadora 2 da escola 2:

*Eu trabalhei no Promac, por 6 anos, aqui em SBC quando era um programa.*

*– Como era a época do programa? Tem diferença?*

*Na época do programa tinha a preocupação em não ter mais o serviço, mas ao mesmo tempo tinha controle total. Tinha livros encaminhados, as salas eram superlotadas, pois eram poucas. Para realizar um trabalho de qualidade era muito difícil. As formações eram de sábado não era tão aprofundado. Quando passou para PMSBC teve um diferencial. No Promac era contratada por regime CLT pela Fundação (ENTREVISTA EDUCADORA 2, ESCOLA 2, SBC, 2015).*

Assim, em seguimento ao estudo da categoria compromisso do Estado, sob a diretriz de acesso e permanência, orientada pela qualidade social, observa-se que o município tem iniciativas significativas para uma cultura de Educação ao Longo da Vida, com a presença atuante do Estado em perspectiva crítica **para manutenção da vida**.

Além disso, a categoria elucida que as políticas públicas de atendimento marcam o direito na perspectiva de alteridade, pois têm reconhecimento dos(as) educandos(as) como vítimas que vivem a negação da vida. Nesse sentido, assumem o princípio ético-crítico, propondo políticas públicas que constituem uma escola mais acessível e acolhedora.

Para ampliar essa análise, há observação a seguir da categoria “Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado pela qualidade social”.

#### *4.2.2.2 Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social na Cidade das Serras e dos Cantos dos Sabiás*

Essa categoria traz a análise de três questões: intencionalidade da política pública ao processo formativo, orientação curricular, reconhecimento das diferenças dos sujeitos da EJA.

Na análise sobre a intencionalidade das políticas públicas ao processo formativo, a Secretaria aponta a perspectiva de uma política pública de formação integral, comprometida com a formação humana para a emancipação. Essa observação é descrita nas partes iniciais do documento Diretriz Curricular da EJA (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012), conforme trecho: “Enfim, que possamos organizar a EJA pautado no direito à Educação ao Longo da

Vida, garantindo acesso, permanência, gestão democrática e qualidade social na formação integral dos sujeitos para sua emancipação” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 11).

Nesse propósito, o documento, marca a importância de uma educação que reconheça o contexto de vida dos sujeitos para a libertação, assim, como descreve o documento Diretriz Curricular:

Considerando a trajetória histórica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, propõe-se o repensar da oferta da EJA na cidade. Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade social que tem por pressuposto a concepção de educação libertadora e transformadora, que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos(as) educandos(as).

Coerente com este pressuposto há necessidade do diálogo com todos os sujeitos responsáveis pela EJA e dentro das possibilidades e responsabilidade de cada um (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 34).

Esse apontamento observam a importância da ressignificação da escola por processos de ensino e aprendizagem mais participativos, dialógicos para reconhecer as diferentes expectativas e necessidades sociais dos sujeitos que são seres de ação e reflexão com o mundo. O reconhecimento ao sujeito expressa um compromisso da política pública com propósito da humanização, com o reconhecimento da inconclusão e com a responsabilidade de uma formação integral, a qual se organiza por uma educação atenta à leitura da “totalidade” da realidade.

A proposição da secretaria em evidenciar a intencionalidade do processo formativo para o reconhecimento das diferentes especificidades dos sujeitos é outra questão em análise da categoria “sentido dos processos formativos, pautada pela qualidade social”.

No tratamento analítico de reconhecimento às diferenças dos sujeitos da EJA é tratada no documento Diretriz Curricular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012) sob a orientação de se efetivar um atendimento pelo reconhecimento das diferenças, expressa no propósito de que todas as pessoas possam ter acesso “[...] a uma educação de qualidade social com respeito às suas necessidades pessoais e de coletivos, reconhecidos nas suas diferenças” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 18).

Porém, é preciso ressaltar que alguns(as) educadores(as), ao observarem sobre os aspectos dificultadores do processo de ensino e aprendizagem citam a fragilidade em lidar com o perfil diferenciado dos(as) educandos(as) da EJA; porém, alguns não deixam de reconhecer a responsabilidade no acolhimento às diferenças no seu trabalho pedagógico, conforme entrevista da professora 2, escola 3:

*Entrevistadora: Diante desse pensamento em que você aponta o currículo da EJA como algo presente na realidade, pergunto como você seleciona os conteúdos?*

*Professora 2: Eu organizo o planejamento pela caracterização. Eu fazia um trabalho em que buscava trazer as falas dos(as) alunos(as), isso acontece pelas rodas de conversa. Esse ano o assunto mais tratado foi diversidade. Na nossa sala tinha uma mulher homossexual, uma negra.*

*E tinha falas:*

*Professora, você viu a unha dela? Nem dá para ver?*

*Quando a aluna homossexual estava em sala, ninguém queria sentar com ela.*

*Nós tematizamos o currículo pelo preconceito e fomos organizando o tratamento do conteúdo a partir dessa questão com o propósito de problematizar o fato.*

*Nós nos envolvemos num trabalho sobre identidade e fomos percebendo algumas restrições, como por exemplo: tem educandos(as) que não têm foto? Então vamos para informática, tiramos fotos. A ideia era compor um texto pela apresentação de quem sou? Porque discriminou o outro?*

*O conteúdo parte pelas problematizações, como por exemplo: produção de texto, gramática, se voltam a essa questão*

*Aqui o conteúdo é tratado, é explicado, entendemos o uso social do conhecimento. Eu sempre pergunto para ele o uso do saber (ENTREVISTA DA EDUCADORA 2, ESCOLA 3).*

Nesse aspecto, percebe-se que, embora seja um desafio à rede o tratamento das diferenças que compõe o público da EJA, há um princípio ético-crítico, em que alguns educadores(as) já apresentam o cuidado, “o dever” com o outro. Esse reconhecimento, das diferenças, por parte da categoria intencionalidade educativa leitura observa, portanto, que a rede já desenvolve “procedimentos democráticos críticos” (DUSSEL, 2012, p. 471).

Outro aspecto observado, na categoria sentido do processo formativo, pautado pela qualidade social é o tratamento efetivado com o currículo, com foco na organização do processo de tratamento dos conteúdos.

Nesse aspecto, a secretaria orienta um procedimento de planejamento dado pela organização de um diagnóstico dos(as) educandos(as) que, segundo os documentos Práticas Pedagógicas I, II e III, a partir de um instrumento denominado “caracterização”, um registro de informações sociocultural, social e cognitivo que os(as) educadores(as) sistematizam semestralmente sobre a turma pela qual são responsáveis, e de onde extraem as situações-limite presentes na vida dos(as) educandos(as).

Na edição Práticas Pedagógicas III (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a), há menção mais reflexiva sobre o instrumento denominado caracterização, observando esclarecimento sobre esse registro. Essa abordagem aponta que a sistematização da caracterização é uma linha de planejamento que reconhece as necessidades históricas da vida

dos sujeitos e se atenta a uma organização de conhecimento para significância, contextualização e formação de consciência crítica.

Nesse tratamento observa o que deve conter nesse documento e o aspecto prioritário é a descrição da expressão de mundo dos(as) educandos(as), organizada pela expressão de mundo do(a) educando(a) que evidencia as situações-limite.

Essa linha condutora de currículo expressa um compromisso com a conscientização em que o sujeito “toma posse da realidade” (FREIRE, 2001a, p. 33), desmistificando-a, compreendendo-a criticamente em totalidade, portanto observando as questões que lhe oprime. Trata-se de um grande processo de formação para humanização, reconhecendo as compreensões de mundo dos sujeitos que podem se apresentar por consciências ingênuas ou fatalistas.

Nas entrevistas, os dez educadores dizem realizar o planejamento de acordo com esse diagnóstico, buscando encontrar a situação-limite. Porém, quando questionados sobre os aspectos dificultadores do processo de ensino aprendizagem, os(as) educadores(as) elencam o pouco tempo para planejar com essas orientações didáticas. Isso é observado com os(as) educadores(as) do II segmento do Ensino Fundamental que atuam em duas escolas. Além desse aspecto, também citam como aspecto o não alinhamento da concepção entre a equipe docente.

Porém, na análise dos aspectos facilitadores nas questões do processo de ensino aprendizagem, sete educadores(as) observam a diretriz curricular como uma produção significativa que favorece a autonomia e o protagonismo do(a) educador(a) e educando(a) no tratamento do conhecimento. Ainda nesse levantamento dos pontos favoráveis da organização do currículo na prática pedagógica, esses(as) docentes observam como importante a orientação curricular para a construção de conhecimento pelo diálogo, conforme entrevista da professora 1, escola 2:

*Como trabalhamos com jovens não adianta ter um diálogo de escuta preconceituosa, é preciso reconhecer as diferenças [...]*

*Você tem diálogo com a sua turma?*

*Eu acho que é o que mais tenho, se não consigo trabalhar com esses jovens. Eu tenho diálogo porque é princípio, mas também é uma ação metodológica. Em 2013, pelo diálogo com os alunos eu tive a leitura de mundo dos(as) educandos(as) que vivem o processo total da exclusão. Eu tinha alunas que queriam “trabalhar” com sujeitos que estavam em condição de prisão, ao mesmo tempo, tinha um universo de educandos que estavam na outra esfera dessa situação. Se não tivesse diálogo, não conseguiria entender esse contexto. Mas o diálogo é problematizador e não gira numa relação pessoal. Como, por exemplo, eles colocam as dificuldades, a que mais se apresenta na turma, eu seleciono o fato e começamos a problematizar pelos eixos das diretrizes e logo tiramos os conteúdos (ENTREVISTA EDUCADORA 3, ESCOLA 3, SBC, 2015).*

Esse tratamento dado ao diálogo coletado, tanto pelas entrevistas, quanto pelos documentos Práticas Pedagógicas I, II, III (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014), evidencia que a Secretaria organiza um currículo que permite a “pronúncia do mundo” que, segundo Freire (2010), é a condição de expressão do mundo pelo(a) educando(a), sendo, portanto, o reconhecimento da situação-limite por parte do(a) educador(a) que passa a reconhecer-la como elemento primordial para a construção de conhecimento. Esse processo organiza-se num trabalho ético de articulação dos conhecimentos históricos com os conhecimentos de experiências dos(as) educandos(as), por uma ação de problematização que permite a efetivação da formação integral.

Segundo os(as) educadores(as) entrevistados(as), esta estratégia de participação pelo diálogo favorece a participação e o desejo de aprender dos(as) educandos(as). Neste sentido, elucidam a contribuição da proposta para se efetivar uma escola acolhedora. Essa questão também foi mencionada nas entrevistas dos(as) educandos(as), pois a maioria observa que era muito bom estar na unidade escolar, pois se sentiam acolhidos, respeitados como sujeito pensante na escola, conforme as observações da educanda:

*O ambiente escolar é muito bom. As pessoas são humildes, nos tratam muito bem. O local é limpo, a gente é bem tratada e atendida. As professoras explicam, orientam para gente dar conta das atividades, pois a gente dá opinião, coloca o que pensa* (ENTREVISTA EDUCANDA 2, ESCOLA 2, DEZEMBRO DE 2015).

Além dessas questões, as entrevistas permitem observar que, embora todos(as) educadores(as) mencionem que realizam o tratamento do conhecimento pelas situações-limite, a forma de realização se diferencia. A análise sobre esse aspecto permite compreender que a diferenciação de tratamento da situação-limite se faz tanto no procedimento de organização dos conteúdos quanto na intencionalidade que se pretende da prática pedagógica.

Mas, nessa análise, há a percepção de que, no sistema, há um grande movimento para repensar o fazer educativo, na diretriz de qualidade social que se atenta para a humanização, cujo foco é favorecer para que os sujeitos busquem “ser mais”.

Dos(as) entrevistados(as), seis educadores(as) observaram que essa concepção se mostra como facilitadora para a prática pedagógica e favorece a efetivação de formação integral que articula trabalho e cidadania, pelo contexto de vida dos sujeitos, visto que há, por parte desses(as) educadores(as), o reconhecimento da realidade dos(as) educandos(as) trabalhadores(as).

Ao analisar essa preocupação de formação em perspectiva integral, é possível observar que a secretaria atua nesse propósito tanto na organização das ofertas – oferecendo

atendimentos que integram a EJA com a Educação Profissional e Experiências de Cultura Popular, quanto na orientação de planejamento que aborda a importância de se trabalhar com os contextos de vida do mundo do trabalho e da cultura dos sujeitos jovens e adultos, conforme Deliberação Municipal de nº 2/10 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010).

A efetivação dessa organização no planejamento, segundo a edição: Práticas Pedagógicas III (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a), se faz pela orientação aos(as) educadores(as) para selecionarem as situações-limites dos(as) educandos(as), referentes ao mundo do trabalho e da cidadania, problematizando-as pela integração da ciência, da cultura e do trabalho, ocorridas pelos Eixos do Conhecimento que, conforme já apresentados, permitem a seleção dos conteúdos por: Memória e Territorialidade; Cultura e Trabalho; Meio Ambiente e Saúde e Linguagens: oral, escrita, tecnológica e corporal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

Na observação geral dessa categoria “Sentidos dos processos formativos, pautados pela qualidade social” foi perceptível que a secretaria organiza sua concepção curricular, nos preceitos da ética humana, visto que orienta a construção do conhecimento para humanização dos sujeitos, tendo, portanto, uma atenção ao desenvolvimento da vida, pois se tem o cuidado para que o sujeito busque “ser mais”.

Esse processo é observado, tanto pela orientação da secretaria, quanto pelas entrevistas que revelaram iniciativas de trabalho com o contexto histórico opressor para compreensão crítica e intervenção social.

Além desse ponto, destaca-se a abordagem que a Diretriz Curricular efetiva com os propósitos do Direito à Educação ao Longo da Vida, em perspectiva social, com atenção às diferenças, às especificidades dos sujeitos da EJA e às necessidades comunitárias.

Nesse sentido, a experiência atenta-se, dentro das suas possibilidades, efetivar um direito em perspectiva de alteridade, inclusive em deliberações normativas que reconhecem injustiças sociais, além de observar tanto em condições de ofertas e propostas formativas ao reconhecimento das vítimas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em toda a sua organização tem como ponto prioritário responder ao problema da não efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas acima de 15 anos, observando os paradigmas orientadores a esse direito e procurando encontrar possibilidades para a superação dessa dificuldade.

A ética humana é a linha orientadora da pesquisa expressa na sistematização dialética da denúncia ao anúncio do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Em relação à denúncia há apontamentos que evidenciam a ausência do direito à educação das pessoas jovens e adultas, no Brasil. Essa questão é abordada pelo reconhecimento de algumas características que marcam o perfil dos sujeitos fora da escola e, também, pela fragilidade das intencionalidades contidas nos paradigmas reducionistas de orientação ao direito à educação.

O anúncio se fez apontado na articulação do referencial teórico com o estudo de caso, em que é possível elucidar, por duas experiências estudadas, contribuições de um compromisso ético, crítico-libertador que considera o direito à educação para as pessoas jovens e adultas numa perspectiva de alteridade.

Na abordagem da conclusão sobre o perfil do direito à educação, essas duas experiências tiveram atuação do Estado na efetivação de políticas públicas pautadas pela diretriz de qualidade social, que orienta um currículo comprometido com a formação “libertadora e integral”, com atenção a uma oferta digna à vida, tratadas pelas diretrizes de acesso e permanência.

Esse fato é confirmado quando se observa a realidade das duas experiências que, embora tenham um número de matrícula reduzido em relação à população total, em referência à faixa etária analisada, desenvolvem políticas que comprometem o Estado na efetivação de uma proposta que reconhece a condição do sujeito em situação de vitimização e se envolvem com uma formação para o sujeito fazer a busca do seu “ser mais”.

Analizando a categoria: “Compromisso do Estado nas ofertas de EJA, sob as diretrizes de acesso e permanência”, as duas experiências marcam o direito na orientação da ética humana, pois organizam ofertas diversificadas e flexíveis para acolher diferentes públicos, preocupam-se com as condições estruturais e dignas de atendimento, mostrando atenção à manutenção da vida, num preceito de qualidade social de educação.

Os estudos das experiências evidenciam que a efetivação dessas diretrizes nos formatos que estavam procedeu por um percurso histórico e a participação dos movimentos e das universidades foi de extrema importância.

Ainda em observação a essa categoria, faz-se significativo citar que os dados de matrículas demonstram que as cidades possuem dificuldades para manter e ampliar o atendimento, mesmo com todos os compromissos ético-críticos assumidos por parte do Estado.

Essa leitura reapresenta-se para elucidar que as iniciativas municipais são significativas, mas não suficientes para superar o problema estrutural de não efetivação ao direito à educação das pessoas acima de 15 anos, pois a organização excludente do capital impulsiona condições de vítimas e a possibilidade de reversão se faz por iniciativas mais contundentes, conjuntivas e estruturais.

Para ampliar a consideração das contribuições das experiências no tratamento do direito na perspectiva de alteridade, evidencia-se a categoria: “Sentido das políticas públicas no processo formativo, pautado pela diretriz qualidade social”, em cuja abordagem as duas experiências realizam ações formativas comprometidas com um direito em perspectiva ético-crítico, desenvolvido pela razão crítica de reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos em condição de vitimização.

Nesse reconhecimento há o compromisso exposto, tanto nos documentos, como nas entrevistas, com um processo formativo de jovens e adultos atentos às realidades opressoras e “co-responsável” com a humanização e efetivação de uma sociedade mais justa, nos preceitos da Educação ao Longo da Vida.

**Diante disso, observa-se que é possível compreender o paradigma de Educação ao Longo da Vida em perspectiva crítica de educação para o desenvolvimento da vida. Isso porque nas duas experiências, esse paradigma é reconhecido como possibilidade de efetivar a proposta curricular crítico-libertadora, atenta com a superação das condições de opressão da vida dos sujeitos jovens e adultos, por meio de processos de formação integral que problematizam a realidade, promovendo a “conscientização”.**

Dessa forma, as duas experiências confirmam a hipótese que as políticas públicas de atendimento à EJA, sustentadas por um paradigma de direito à educação atento às necessidades dos sujeitos e organizado por diretrizes de acesso e permanência, por meio de uma qualidade social, podem afirmar o direito à educação para todos(as). Porém, as experiências revelam que é preciso “co-responsabilizar” outros entes federativos e ter alinhamento com políticas de ordem estruturantes, em perspectivas contra-hegemônicas.

Com o propósito de considerar indicativos para afirmação do direito em condição macro é de fundamental importância o papel dos movimentos sociais e das universidades como mecanismo de denúncia do processo de exclusão de milhões de pessoas fora da escola, além de serem propositivos, na afirmação do direito à educação das pessoas jovens e adultas,

principalmente nos tempos atuais em que o foco prioritário é uma oferta aligeirada e utilitarista, diante de um Estado que está propício a atender as regras do mercado.

Assim, ao movimento social caberá a responsabilidade de impulsionar o Estado na ampliação do acesso e permanência, sob a qualidade social de educação, pois, é a única possibilidade de se constituírem práticas mais significativas aos sujeitos jovens e adultos e, assim, afirmar o direito em perspectiva de alteridade pautado na ética que defende a vida.

Para os movimentos sociais chegarem a esse propósito, nos tempos atuais, é evidente que deverão retomar o diálogo com a população, ampliando a participação, pois, essa é a única forma de superar o “fetiche de poder” de determinados grupos que tentam organizar um Estado Mínimo que não considera a “potência” do povo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. [S.l.], 1947. Disponível em:  
[https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil\\_dialectica\\_esclarec.pdf?1349572420](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialectica_esclarec.pdf?1349572420). Acesso em: 21 dez. 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GADIN, Luis. Armando. **Educação crítica**: Análise internacional. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. (Fundação Joaquim Nabuco).
- BARROS, Rosanna. Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado, 2011.
- BARTHES, Roland. Mitologias. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEISIEGEL, Celso R. Estado e educação popular. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BETTO, Frei. **Desafios da educação popular**: As esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular. 3. ed. São Paulo: Peres, 2002.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1934.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. (Cap. 2).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea)**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 14 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CARVALHO, José M. Cidadania no Brasil: O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASALI, Alípio M. D. Ética como fundamento crítico da educação humanizadora. In: COSTA, Antonio Amélio Dalla; ZARO, Jadir; SILVA, Jolair da Costa (Orgs). **Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna**. Santa Maria: Biblos, 2015. p. 27-55.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <<https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade**. Bruxelas, 2001. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/PT/1-2001-678-PT-F1-1.Pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projecto de relatório conjunto do conselho e da comissão, de 2012, sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)**. Educação e formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva. Bruxelas, 2011. Disponível em: <[http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011\\_0902pt01.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011_0902pt01.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). **Documento**: referência. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

\_\_\_\_\_. **Documento**: referência. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Executiva Adjunta, 2014.

CORRÊA, Arlindo L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS Mobral, 1979.

CUNHA, Célio. Justiça pela inclusão e qualidade na educação. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DA JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE E TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). **Justiça pela qualidade na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013. p. 31-51.

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

DELORS, J. et al. **Educação:** Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: [s.n.], 2010.

DUSSEL, Enrique. **20 teses da política.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** 2. ed. Tradução de Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, E. C. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al. (Orgs.). **Confitea Brasil +6:** Tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, p. 50- 69, 2016. (Coletânea de textos).

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. **Proposta político-pedagógica da educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos.** Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Antonio Gramsci; Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IRELAND, D. Timothy. Revisitando a Confintea: Sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 48-28, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo Escolar 2015**. Notas Estatísticas. Brasília, DF, mar. 2016. p. 14-15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

KOERNER, Andrei. Direitos humanos e as leis no Brasil: A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: Outras palavras, outras práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 65-87.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: Sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: Mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al. (Orgs.). **Confintea Brasil +6**: Tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016. p. 15-25. (Coletânea de textos).

MARX , Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCELLANI, Maria N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: O ensino vocacional como base para uma Proposta Pedagógica de Capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco); ALIANZA. **Aprender a ser**: La educación del futuro. Paris: Unesco, 1972; Madri: Alianza, 1973.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Marco de ação de Belém**. Brasília: [s.n.], 2010. (Conferência Internacional de Educação de Adultos, 6., 2010, Belém, Brasil).

\_\_\_\_\_. **Relatório de monitoramento global de educação para todos**. Paris: Unesco, 2015.

PIERRO, Maria C. D. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Unesco, MEC, RAAAB (Orgs.). **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005. p. 17-30. (Coleção Caderno para Todos).

RODRIGUES, Marilda. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-238.

SACRISTAN, José. G. **O currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo:** Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. Deliberação de n. 1/09. **Notícias do Município,** São Bernardo do Campo, n. 32, 2009, p.37

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. Deliberação de n. 2/10. **Notícias do Município,** São Bernardo do Campo, n. 76, 2010, p. 31.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Diretrizes curriculares da EJA.** São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2012. 122 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas pedagógicas:** Experiências e vivências em EJA. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], abr. 2013. 91 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas pedagógicas II:** Experiências e vivências em EJA. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], fev. 2014. 91 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas pedagógicas III:** Experiências e vivências em EJA. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], fev. 2015a. 119 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Relatórios Núcleo de Informação.** São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], 2015b. p. 17-58.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas pedagógicas IV:** Experiências e vivências em EJA. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2016. 119 p.

SAUL, Ana Maria. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: Análise de sistemas de ensino a partir de 1990. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 37-56, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/saul.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire na atualidade: Legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan./mar. 2016. Disponível em:  
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação**: Trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Declaração de Hamburgo**, Agenda para o Futuro. Brasília: Sesi; Unesco, 1999. (Conferência Internacional de Educação de Adultos, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha).

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, dez. 2005.

SILVA, Adriana P. **Análise das políticas e práticas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva freireana**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TURMINA, Adriana. C. Aprender a ser: Princípios da auto ajuda na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 173-199.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**A N E X O S**

## Anexo 1

### Quadros de perfil de escolaridade, dados de matrículas e taxa de analfabetismo

Quadro I – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, Não Alfabetizadas, em análise por sexo, no Brasil

**Quadro I - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, NÃO ALFABETIZADAS,  
em análise por sexo, no Brasil.**

Idade	Total da população	População Não Alfabetizada	%	Homens Não Alfabetizados	%	%	Mulheres Não Alfabetizadas	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	373.596	2.19	252.020	1.48	67.45	121.576	0.71	32.54
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	477.466	2.76	312.439	1.81	65.43	165.027	0.95	34.56
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	678.823	3.96	428.775	2.50	63.16	250.048	1.46	36.83
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	921.510	5.85	562.573	3.57	61.4	358.937	2.27	38.95
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	1.023.480	7.86	598.172	4.30	58.44	425.308	3.06	41.55
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	1.209.013	9.29	666.055	5.11	55.09	542.958	4.17	44.90
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	1.241.866	10.49	652.340	5.51	52.52	589.526	4.98	47.47
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	1.245.146	12.27	605.353	5.96	48.61	639.793	6.30	51.38
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	1.301.315	15.72	594.598	7.18	45.69	706.717	8.53	54.30
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	2.546.676	22.43	1.129.961	9.95	44.37	1.416.715	12.48	55.62
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	2.914.282	31.53	1.162.393	12.57	39.88	1.751.889	18.95	60.11
<b>TOTAL</b>	<b>144.823.505</b>	<b>13.933.173</b>	<b>9.62</b>	<b>6.964.679</b>	<b>4.80</b>	<b>49.98</b>	<b>6.968.494</b>	<b>4.81</b>	<b>50.01</b>

Legenda:

	Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;
	Percentual referente à comparação com População Não Alfabetizada de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro II – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, Não Alfabetizadas, por cor ou raça, no Brasil

FAIXA ETÁRIA	Total da população	População Não Alfabetizada	População Não Alfabetizados por Raça / Cor														
			BRANCA	%	%	PRETA	%	%	AMARELA	%	%	PARDA	%	%	INDIGENA	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	373.596	99.784	0.58	26.70	37.633	0.22	10.07	3.666	0.02	0.98	222.548	1.30	59.56	9.955	0.05	2.66
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	477.466	122.623	0.71	25.68	52.547	0.30	11.00	5.341	0.03	1.11	286.880	1.66	60.08	10.048	0.05	2.10
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	678.823	169.250	0.98	24.93	78.104	0.45	11.50	7.653	0.04	1.12	413.499	2.41	60.91	10.313	0.06	1.51
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	921.510	229.158	1.45	24.86	108.425	0.68	11.76	10.241	0.06	1.11	562.980	3.57	61.09	10.697	0.06	1.16
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	1.023.480	259.350	1.86	25.34	121.282	0.87	11.84	11.085	0.07	1.08	621.498	4.47	60.72	10.255	0.07	1.00
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	1.209.013	313.368	2.40	25.91	149.166	1.14	12.33	12.920	0.09	1.06	723.632	5.56	59.85	9.927	0.07	0.82
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	1.241.866	326.690	2.76	26.30	157.343	1.32	12.66	13.077	0.11	1.05	735.197	6.21	59.20	9.558	0.08	0.76
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	1.245.146	336.897	3.32	27.05	164.585	1.62	13.21	12.469	0.12	1.00	722.709	7.12	58.04	8.476	0.08	0.68
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	1.301.315	372.755	4.50	28.64	168.418	2.03	12.94	12.711	0.15	0.97	738.934	8.92	56.78	8.487	0.10	0.65
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	2.546.676	806.623	7.10	31.67	321.580	2.83	12.62	25.267	0.22	0.99	1.376.832	12.13	54.06	16.348	0.14	0.64
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	2.914.282	1.130.063	12.22	38.77	343.836	3.72	11.79	30.095	0.32	1.03	1.392.713	15.07	47.78	17.575	0.19	0.60
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>13.933.173</b>	<b>4.166.561</b>	<b>2.87</b>	<b>29.90</b>	<b>1.702.919</b>	<b>1.17</b>	<b>12.22</b>	<b>144.525</b>	<b>0.09</b>	<b>1.03</b>	<b>7.797.422</b>	<b>5.38</b>	<b>55.96</b>	<b>121.639</b>	<b>0.08</b>	<b>0.87</b>

Legenda:

Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;

Percentual referente à comparação com População Não Alfabetizada de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro III – Pessoas de 15 anos ou mais, Não Alfabetizadas, por região do Brasil, segundo faixa etária

QUADRO III - Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por região do Brasil, segundo faixa etária.																	
FAXA ETÁRIA	Total da População	População Não Alfabetizada	NORTE	%	%	NORDESTE	%	%	SUDESTE	%	%	SUL	%	%	CENTRO-OESTE	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	373.586	54.232	0.31	14.51	210.342	1.23	56.30	73.805	0.43	19.75	21.309	0.12	5.70	13.898	0.08	3.72
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	477.439	61.361	0.35	12.85	291.771	1.69	61.11	84.486	0.48	17.69	22.334	0.12	4.67	17.487	0.10	3.66
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	678.819	78.294	0.45	11.53	431.830	2.52	63.61	112.841	0.65	16.62	29.466	0.17	4.34	26.388	0.15	3.88
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	921.501	95.447	0.60	10.36	580.363	3.68	62.98	163.454	1.03	17.73	42.448	0.26	4.60	39.789	0.25	4.31
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	1.023.470	101.804	0.73	9.64	622.718	4.48	60.84	194.283	1.39	18.98	55.384	0.39	5.41	49.281	0.35	4.81
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	1.209.013	111.440	0.85	9.21	711.158	5.46	58.82	249.137	1.91	20.60	74.418	0.57	6.15	62.860	0.48	5.19
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	1.241.865	112.497	0.95	9.05	696.635	5.88	56.09	276.441	2.33	22.26	86.657	0.73	6.97	69.635	0.58	5.60
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	1.245.136	109.990	1.08	8.83	655.881	6.46	52.67	305.929	3.01	24.56	99.158	0.97	7.96	74.178	0.73	5.95
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	1.301.305	109.526	1.32	8.41	661.736	7.99	50.85	336.102	4.06	25.82	116.080	1.40	8.92	77.861	0.94	5.98
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	2.546.650	194.753	1.71	7.64	1.245.222	10.97	48.89	705.971	6.22	27.72	242.612	2.13	9.52	158.092	1.39	6.20
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	2.914.282	191.244	2.06	6.56	1.322.792	14.31	45.38	924.062	9.99	31.70	301.942	3.26	10.36	174.242	1.88	5.97
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>13.933.066</b>	<b>1.220.588</b>	<b>0.84</b>	<b>8.76</b>	<b>7.430.448</b>	<b>5.13</b>	<b>53.32</b>	<b>3.426.511</b>	<b>2.36</b>	<b>24.59</b>	<b>1.091.808</b>	<b>0.75</b>	<b>7.83</b>	<b>763.711</b>	<b>0.52</b>	<b>5.48</b>

Legenda:

<span style="background-color: #d9e1f2; border: 1px solid black; padding: 2px;"></span>	Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;
<span style="background-color: #f2e0dd; border: 1px solid black; padding: 2px;"></span>	Percentual referente à comparação com População Não Alfabetizada de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro IV – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, com o Ensino Fundamental Incompleto, segundo a situação de sexo, no Brasil

**QUADRO IV - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, com o Ensino Fundamental Incompleto, segundo a situação de sexo, no Brasil.**

FAXA ETÁRIA	Total da população	População c/ Ensino Fund Incompleto	%	HOMENS	%	%	MULHERES	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	6.202.364	36.50	3.606.722	21.22	58.15	2.595.642	15.27	41.84
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	4.374.675	25.36	2.544.132	14.75	58.15	1.830.543	10.61	41.84
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	4.821.684	28.18	2.677.335	15.65	55.52	2.144.349	12.53	44.47
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	5.706.391	36.24	3.073.646	19.52	53.86	2.632.745	16.72	46.13
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	5.946.282	42.81	3.134.104	22.56	52.70	2.812.178	20.24	47.29
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	6.173.071	47.45	3.188.184	24.50	51.64	2.984.887	22.94	48.35
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	5.925.439	50.07	2.961.621	25.27	49.98	2.963.818	25.04	50.01
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	5.514.639	54.38	2.676.770	26.39	48.53	2.837.869	27.98	51.46
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	5.012.716	60.56	2.379.719	28.75	47.47	2.632.997	31.81	52.52
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	7.970.616	70.22	3.660.127	32.24	45.92	4.310.489	37.97	54.07
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	7.395.273	80.02	3.086.646	33.40	41.73	4.308.627	46.62	58.26
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>65.043.150</b>	<b>44.91</b>	<b>32.989.006</b>	<b>22.77</b>	<b>50.71</b>	<b>32.054.144</b>	<b>22.13</b>	<b>49.28</b>

Legenda:

 Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;

 Percentual referente à comparação com População c/ Ensino Fundamental Incompleto de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro V – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de, sem instrução e Ensino Fundamental Incompleto, segundo a situação de cor/raça, no Brasil

FAIXA ETÁRIA	Total da população	População c/ Ensino Fund; Completo	BRANCA	%		PRETA	%		AMARELA	%		PARDA	%		INDIGENA	%		S/ DECLARAÇÃO	%	
				%	%		%	%		%	%		%	%		%	%		%	%
15 a 19 anos	16.990.872	6.202.364	2.002.520	11.78	32.28	570.639	3.35	9.19	58.243	0,34	0,94	3.514.295	20,68	56,66	54.541	0,32	0,88	2.126	0,01	0,03
20 a 24 anos	17.245.192	4.374.675	1.375.830	7.97	31.44	436.731	2.53	9.98	45.337	0,26	1,04	2.472.713	14,34	56,52	39.208	0,23	0,90	4.856	0,03	0,11
25 a 29 anos	17.104.414	4.821.684	1.587.188	9.27	32.91	492.513	2,88	10,21	50.268	0,29	1,04	2.649.391	15,49	54,95	36.494	0,21	0,76	5.830	0,03	0,12
30 a 34 anos	15.744.512	5.706.391	1.994.523	12.66	34.95	580.601	3,69	10,17	56.016	0,36	0,98	3.035.390	19,28	53,19	35.284	0,22	0,62	4.577	0,03	0,08
35 a 39 anos	13.888.579	5.946.282	2.226.115	16.02	37,43	576.915	4,15	9,70	56.323	0,41	0,95	3.052.066	21,98	51,33	31.720	0,23	0,53	3.143	0,02	0,05
40 a 44 anos	13.009.364	6.173.072	2.436.800	18.73	39,47	601.391	4,62	9,74	53.448	0,41	0,87	3.051.010	23,45	49,42	27.739	0,21	0,45	2.684	0,02	0,04
45 a 49 anos	11.833.352	5.925.439	2.443.825	20,65	41,24	574.857	4,86	9,70	50.020	0,42	0,84	2.830.375	23,92	47,77	24.690	0,21	0,42	1.672	0,01	0,03
50 a 54 anos	10.140.402	5.514.639	2.359.618	23,26	42,78	542.055	5,35	9,83	44.477	0,44	0,81	2.545.926	25,11	46,17	20.980	0,21	0,38	1.583	0,02	0,03
55 a 59 anos	8.276.221	5.012.716	2.249.566	27,18	44,87	476.007	5,75	9,50	43.002	0,52	0,86	2.223.341	26,86	44,35	19.600	0,24	0,39	1.200	0,01	0,02
60 a 69 anos	11.349.930	7.970.616	3.788.898	33,38	47,53	729.656	6,43	9,15	85.038	0,75	1,07	3.333.552	29,37	41,82	31.811	0,28	0,40	1.661	0,01	0,02
70 anos ou mais	9.240.667	7.395.272	3.927.380	42,50	53,10	623.169	6,74	8,43	99.387	1,08	1,34	2.716.557	29,40	36,73	27.999	0,30	0,38	780	0,01	0,01
Total	144.823.505	65.043.150	26.392.263	18,22	40,57	6.204.534	4,28	9,54	641.559	0,44	0,99	31.424.616	21,70	48,31	350.066	0,24	0,54	30.112	0,02	0,05

Legenda:

[Light Green Box] Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;

[White Box] Percentual referente à comparação com População c/ Ensino Fundamental Incompleto de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro VI – Pessoas de 15 anos ou mais, sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, por região do Brasil e idade

FAIXA ETÁRIA	Total da população	População c/ Ensino Fund. Incompleto	NORTE	NORDESTE		SUDESTE		SUL		CENTRO-OESTE							
				%	%	%	%	%	%	%	%						
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	6.202.364	792.958	4,67	12,78	2.376.465	13,99	38,32	1.927.928	11,35	31,08	699.204	4,12	11,27	405.809	2,39	6,54
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	4.374.675	538.683	3,12	12,31	1.715.986	9,95	39,23	1.362.012	7,90	31,13	455.911	2,64	10,42	302.083	1,75	6,91
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	4.821.684	548.096	3,20	11,37	1.835.193	10,73	38,06	1.565.078	9,15	32,46	518.693	3,03	10,76	354.624	2,07	7,35
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	5.706.391	556.039	3,53	9,74	2.017.343	12,81	35,35	2.023.394	12,85	35,46	677.448	4,30	11,87	432.167	2,74	7,57
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	5.946.282	523.242	3,77	8,80	1.949.054	14,03	32,78	2.223.733	16,01	37,40	795.458	5,73	13,38	454.795	3,27	7,65
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	6.173.072	486.465	3,74	7,88	1.949.546	14,99	31,58	2.381.897	18,31	38,59	898.322	6,91	14,55	456.842	3,51	7,40
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	5.925.439	430.935	3,64	7,27	1.774.592	15,00	29,95	2.365.488	19,99	39,92	929.489	7,85	15,69	424.935	3,59	7,17
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	5.514.639	380.454	3,75	6,90	1.548.344	15,27	28,08	2.319.359	22,87	42,06	887.879	8,76	16,10	378.603	3,73	6,87
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	5.012.716	327.618	3,96	6,54	1.391.260	16,81	27,75	2.128.163	25,71	42,46	833.418	10,07	16,63	332.257	4,01	6,63
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	7.970.616	485.799	4,28	6,09	2.304.031	20,30	28,91	3.356.279	29,57	42,11	1.317.418	11,61	16,53	507.089	4,47	6,36
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	7.395.272	395.042	4,28	5,34	2.210.887	23,93	29,90	3.206.706	34,70	43,36	1.161.494	12,57	15,71	421.143	4,56	5,69
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>65.043.150</b>	<b>5.465.331</b>	<b>3,77</b>	<b>8,40</b>	<b>21.072.701</b>	<b>14,55</b>	<b>32,40</b>	<b>24.860.037</b>	<b>17,17</b>	<b>38,22</b>	<b>9.174.734</b>	<b>6,34</b>	<b>14,11</b>	<b>4.470.347</b>	<b>3,09</b>	<b>6,87</b>

Legenda:

<span style="background-color: #d9e1f2; border: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></span>	Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;
<span style="background-color: #f2e0c2; border: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></span>	Percentual referente à comparação com População c/ Ensino Fundamental Incompleto de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro VII – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, com o Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto, segundo a situação de sexo, no Brasil

**QUADRO VII - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, com o Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto, segundo a situação de sexo, no Brasil.**

FAXA ETÁRIA	Total da população	Pop. c/ Ens. Fund Completo e Médio Incompleto	%	HOMENS	%	%	MULHERES	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	7.415.464	43,64	3.502.286	20,61	47,23	3.913.178	23,03	52,77
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	3.891.501	22,57	2.046.377	11,87	52,59	1.845.124	10,70	47,41
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	3.161.596	18,48	1.623.662	9,49	51,36	1.537.934	8,99	48,64
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	2.633.829	16,73	1.304.463	8,29	49,53	1.329.366	8,44	50,47
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	2.295.633	16,53	1.115.413	8,03	48,59	1.180.220	8,50	51,41
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	2.086.818	16,04	1.018.000	7,83	48,78	1.068.818	8,22	51,22
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	1.826.005	15,43	886.074	7,49	48,53	939.931	7,94	51,47
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	1.436.761	14,17	692.244	6,83	48,18	744.517	7,34	51,82
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	1.007.417	12,17	482.343	5,83	47,88	525.074	6,34	52,12
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	1.086.933	9,58	504.543	4,45	46,42	582.390	5,13	53,58
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	669.257	7,24	273.122	2,96	40,81	396.135	4,29	59,19
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>27.511.214</b>	<b>19,00</b>	<b>13.448.527</b>	<b>9,29</b>	<b>48,88</b>	<b>14.062.687</b>	<b>9,71</b>	<b>51,12</b>

Legenda:

[Light Green Box] Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;

[Light Orange Box] Percentual referente à comparação com População c/ Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

**Quadro VIII – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução do Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto, segundo a situação de cor/raça, no Brasil**

QUADRO VIII - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução do Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto, segundo a situação de cor\raça , no Brasil.																				
FAXA ETÁRIA	Total da população	Pop. c/ Ens. Fund Completo e Médio Incompleto	BRANCA	%	%	PRETA	%	%	AMARELA	%	%	PARDA	%	%	INDIGENA	%	%	S/ DECLARAÇÃO	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	7.415.464	3.445.723	20,28	46,47	486.162	2,86	6,56	78.137	0,46	1,05	3.384.732	19,92	45,64	20.692	0,12	0,28	17	0,00	0,00
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	3.891.501	1.538.606	8,92	39,54	346.433	2,01	8,90	42.954	0,25	1,10	1.947.861	11,30	50,05	15.626	0,09	0,40	21	0,00	0,00
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	3.161.596	1.327.804	7,76	42,00	292.343	1,71	9,25	33.373	0,20	1,06	1.497.605	8,76	47,37	10.431	0,06	0,33	40	0,00	0,00
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	2.633.829	1.165.772	7,40	44,26	243.281	1,55	9,24	27.131	0,17	1,03	1.190.194	7,56	45,19	7.452	0,05	0,28	0	0,00	0,00
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	2.295.633	1.083.195	7,80	47,19	195.741	1,41	8,53	23.271	0,17	1,01	986.913	7,11	42,99	6.497	0,05	0,28	17	0,00	0,00
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	2.086.818	1.044.873	8,03	50,07	171.154	1,32	8,20	19.742	0,15	0,95	846.077	6,50	40,54	4.972	0,04	0,24	0	0,00	0,00
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	1.826.005	976.759	8,25	53,49	145.587	1,23	7,97	16.201	0,14	0,89	683.847	5,78	37,45	3.612	0,03	0,20	0	0,00	0,00
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	1.436.761	791.872	7,81	55,12	114.418	1,13	7,96	14.143	0,14	0,98	513.125	5,06	35,71	3.202	0,03	0,22	0	0,00	0,00
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	1.007.417	576.375	6,96	57,21	77.242	0,93	7,67	10.641	0,13	1,06	340.714	4,12	33,82	2.442	0,03	0,24	0	0,00	0,00
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	1.086.933	666.251	5,87	61,30	75.008	0,66	6,90	18.621	0,16	1,71	324.368	2,86	29,84	2.685	0,02	0,25	0	0,00	0,00
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	669.257	471.025	5,10	70,38	33.022	0,36	4,93	13.298	0,14	1,99	150.804	1,63	22,53	1.110	0,01	0,17	0	0,00	0,00
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>27.511.214</b>	<b>13.088.255</b>	<b>9,04</b>	<b>47,57</b>	<b>2.180.391</b>	<b>1,51</b>	<b>7,93</b>	<b>297.512</b>	<b>0,21</b>	<b>1,08</b>	<b>11.866.240</b>	<b>8,19</b>	<b>43,13</b>	<b>78.721</b>	<b>0,05</b>	<b>0,29</b>	<b>95</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>

Legenda:

<span style="background-color: #c0e0c0; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span>	Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;
<span style="background-color: #f0e6d2; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span>	Percentual referente à comparação com População c/ Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro IX – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução do Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto, por região do Brasil e idade

QUADRO IX - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução do Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto, por região do Brasil e idade.																	
FAXA ETÁRIA	Total da população	Pop. c/ Ens. Fund Completo e Médio Incompleto	NORTE	%	%	NORDESTE	%	%	SUDESTE	%	%	SUL	%	%	CENTRO-OESTE	%	%
<b>15 a 19 anos</b>	16.990.872	7.415.464	622.473	3,66	8,39	1.986.303	11,69	26,79	3.141.849	18,49	42,37	1.098.406	6,46	14,81	566.432	3,33	7,64
<b>20 a 24 anos</b>	17.245.192	3.891.501	370.309	2,15	9,52	1.149.001	6,66	29,53	1.528.839	8,87	39,29	554.900	3,22	14,26	288.452	1,67	7,41
<b>25 a 29 anos</b>	17.104.414	3.161.596	275.309	1,61	8,71	833.418	4,87	26,36	1.334.037	7,80	42,20	474.285	2,77	15,00	244.546	1,43	7,73
<b>30 a 34 anos</b>	15.744.512	2.633.829	211.817	1,35	8,04	621.532	3,95	23,60	1.190.886	7,56	45,22	396.215	2,52	15,04	213.380	1,36	8,10
<b>35 a 39 anos</b>	13.888.579	2.295.633	161.458	1,16	7,03	508.044	3,66	22,13	1.076.173	7,75	46,88	367.304	2,64	16,00	182.654	1,32	7,96
<b>40 a 44 anos</b>	13.009.364	2.086.818	130.465	1,00	6,25	430.356	3,31	20,62	1.008.485	7,75	48,33	358.841	2,76	17,20	158.671	1,22	7,60
<b>45 a 49 anos</b>	11.833.352	1.826.005	101.010	0,85	5,53	344.498	2,91	18,87	917.101	7,75	50,22	333.498	2,82	18,26	129.900	1,10	7,11
<b>50 a 54 anos</b>	10.140.402	1.436.761	75.439	0,74	5,25	248.480	2,45	17,29	751.555	7,41	52,31	264.449	2,61	18,41	96.839	0,95	6,74
<b>55 a 59 anos</b>	8.276.221	1.007.417	50.589	0,61	5,02	166.756	2,01	16,55	546.340	6,60	54,23	179.424	2,17	17,81	64.308	0,78	6,38
<b>60 a 69 anos</b>	11.349.930	1.086.933	47.781	0,42	4,40	185.251	1,63	17,04	600.483	5,29	55,25	189.406	1,67	17,43	64.011	0,56	5,89
<b>70 anos ou mais</b>	9.240.667	669.257	26.589	0,29	3,97	119.215	1,29	17,81	381.345	4,13	56,98	108.725	1,18	16,25	33.383	0,36	4,99
<b>Total</b>	<b>144.823.505</b>	<b>27.511.214</b>	<b>2.073.239</b>	<b>1,43</b>	<b>7,54</b>	<b>6.592.854</b>	<b>4,55</b>	<b>23,96</b>	<b>12.477.093</b>	<b>8,62</b>	<b>45,35</b>	<b>4.325.453</b>	<b>2,99</b>	<b>15,72</b>	<b>2.042.576</b>	<b>1,41</b>	<b>7,42</b>

Legenda:

	Percentual referente à comparação com Total da População de 15 anos ou mais;
	Percentual referente à comparação com População c/ Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto de 15 anos ou mais;

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro X – Matrículas de EJA – Censo Escolar

<b>Matrículas de EJA- Censo Escolar</b>	
<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>
2007	4.985.338
2008	4.945.424
2009	4.661.332
2010	4.287.234
2011	4.046.169
2012	3.906. 877
2013	3.772.670
2014	3.592.908
2015	3.431.829

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2016).

Quadro XI – Grau de instrução

Grau de Instrução	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pop acima de 15 anos	122.125	125.059	128.068	132.395	135.058	137.632	140.124	142.997	145.385	144.823.505
Não alfabetizadas	15.117	14.848	14.860	15.158	15.032	14.412	14.135	14.248	14.107	13.933.173
% não alfabetizada em relação a pop total	12,4%	11,9%	11,6%	11,4%	11,1%	10,5%	10,1%	10,0%	9,7%	9,6%
% Variação da taxa em condição anual	0,00%	0,51%	0,27%	0,15%	0,32%	0,66%	0,38%	0,12%	0,26%	0,08%

Fonte: Censo 2010 (IBGE, 2011).

Quadro XII – Descrição das dissertações e teses estudadas

<b>DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>OBJETIVO DO TRABALHO</b>	<b>ANÁLISES DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO</b>	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>ANÁLISES DE TRATAMENTO DA MODALIDADE EJA</b>
Tema: Paulo Freire na Escola Cabana: Memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos  Autoria: DIAS, ALDER DE SOUSA  Curso: Mestrado  Ano: 2012	Analisar a presença do pensamento educacional de Paulo Freire nas memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Cabana	PRÁXIS: perspectiva crítica, condição para transformação;  . DIÁLOGO:  . SER MAIS.  . Escola pública democrática,  . Educação Popular	Paulo Freire	Organiza uma reflexão histórica: movimentos de base popular; Mobral; ERA FHC, observando os propósitos frágeis das políticas públicas para então apresentar uma análise curricular emancipatória respaldada em Freire e por fim esboça a política pública de EJA na escola Cabana, numa abordagem curricular praxiológica
Tema: A Importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): O Exemplo da Comuna Irmã Alberta.  Autoria: JOFRE, ANDREA  Curso: Mestrado  Ano: 2011	Relatar e analisar a proposta metodológica e as práticas pedagógicas do primeiro curso de Pedagogia da Terra realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	Educação Popular, conscientização e libertação	Caldart; Gonh;  Paulo Freire	Uma reflexão sobre Pedagogia da Terra, retratando toda a ação de educação do MST numa análise específica com a EJA, entendida como processo de formação crítica de trabalhadores(as) não alfabetizados(as) e com a baixa escolaridade.  Mas o foco de discussão é o currículo de formação de professores(as) na universidade, em que a prática pedagógica e o estágio, também, ocorrem na EJA. Uma experiência que versou sobre a leitura de mundo e a leitura da palavra, observando as vivências dos jovens e adultos na escola e em ações do assentamento, registrando, portanto, algumas limitações no contexto escolar

continua...

... *continuação*

<b>DESCRÍÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>OBJETIVO DO TRABALHO</b>	<b>ANÁLISES DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO</b>	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>ANÁLISES DE TRATAMENTO DA MODALIDADE EJA</b>
Tema: O trabalho e a Educação de Jovens e Adultos Compreensões a partir do (re)encontro de Trabalhadores-Estudantes com a Escola em Panambi/RS  Autoria: KESKE, CATIA  Curso: Mestrado.  Ano: 2011	Investigar como jovens e adultos trabalhadores constituem-se sujeitos de saber e de poder enquanto estudantes da EJA	Uma reflexão sobre a subjetividade e objetividade do processo formativo, reconhecendo a condição de poder que o processo formativo pode oferecer aos sujeitos. Por esse diálogo faz a interlocução com a categoria Ser inconcluso, observando o Ser mais, com foco na categoria Autonomia em Freire, em alinhamento à categoria de “maioridade” em Foucault.  Além de abordar a categoria criticidade, desenvolvida em práticas problematizadoras organizadas pelo diálogo	Paulo Freire e Michel Foucault	Um estudo da EJA de Panambi numa reflexão do sentido da política pública, observada numa relação com o movimento nacional e internacional. Um tratamento da identidade do estudante trabalhador e os sentidos da EJA em interlocução com o trabalho, tanto pela análise dos estudantes, quanto pelas políticas públicas, observando as intencionalidades reducionistas para o processo formativo da modalidade
Tema: Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos em municípios do Sertão Paraibano  Autoria: SANTOS, PATRICIA FERNANDA DA COSTA  Curso: Mestrado  Ano: 2012	Analizar o impacto do programa Brasil Alfabetizado para as políticas públicas de EJA, caracterizando a oferta dessa política aos egressos do programa mencionado	Educação como ato político.  Uma reflexão de Estado, Sociedade e política respaldo em GRAMSCI e cita Freire ao abordar o conceito de Educação como ato político	Gramsci; Arretche; Arroyo; Azevedo; Carnoy; Ireland; Fávero; Freire; Machado	Uma reflexão sobre o programa Brasil Alfabetizado pela análise da situação do analfabetismo e as propostas do programa, além de tratar das condições das políticas públicas de EJA e as inferências da sociedade civil via FORUNS de EJA, numa abordagem de correlação internacional, abordando as Confintecas

*continua...*

... *continuação*

<b>DESCRÍÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>OBJETIVO DO TRABALHO</b>	<b>ANÁLISES DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO</b>	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>ANÁLISES DE TRATAMENTO DA MODALIDADE EJA</b>
<p>Tema: Leitura e Literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular</p> <p>Autoria: BENVENUTI, JUCARA</p> <p>Curso: Doutorado.</p> <p>Ano: 2012.</p>	<p>Construir uma proposta curricular de literatura no Ensino Médio para EJA</p>	<p>. Direito à educação como leitura de mundo</p> <p>A ação educativa para liberdade pelo diálogo entre educador/a e educando/a para conscientização. Nessa reflexão aborda as categorias freireanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Diálogo: Articulação e interlocução entre educador/a educando/a</li> <li>. Rigorosidade metódica: investigação, pesquisa e problematização pelo diálogo e análise das situações limites</li> </ul>	<p>Eisner e Freire, aproximados numa reflexão sobre construção de conhecimento com foco específico sobre produção de texto na relação social.</p>	<p>Retrata o histórico da EJA, apontando o percurso: Brasil Colônia, nas mãos dos jesuítas; processo de formação profissionalizante no império; organização das campanhas e o propósito para formação para o trabalho pós a república velha, implantação do SENAI. As diferenças de olhar a partir de 2004 com a perspectiva da formação integral.</p> <p>O processo descontínuo e frágil das políticas públicas.</p> <p>A dificuldade na formação.</p> <p>A preocupação com a ordem do direito à aprendizagem com significância.</p>
<p>Tema: Evasão no PROEJA: Estudo das Causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA, Campus Monte Castelo.</p> <p>Autoria: ARAUJO, ELAINE DE JESUS MELO</p> <p>Curso: Mestrado</p> <p>Ano: 2012</p>	<p>Analizar as causas da evasão pela voz dos/as educandos/as e educadores</p>	<p>Humanização e libertação/diálogo. Preceito da formação para libertação do processo objetivo de formação para inclusão no trabalho.</p> <p>A perspectiva de formação para humanização em processo dialógico.</p>	<p>Freire, e outros da Educação Profissional. Frigotto, Marisa Ramos</p>	<p>Uma observação da dificuldade dos/as educadores(as) em lidar com a modalidade e as especificidades dos(as) educandos(as), ao longo da história;</p> <p>O percurso utilitarista de formação de educando/a para as demandas do trabalho.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>DESCRÍÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>OBJETIVO DO TRABALHO</b>	<b>ANÁLISES DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO</b>	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>ANÁLISES DE TRATAMENTO DA MODALIDADE EJA</b>
<p>Tema: PROEJA: entre Currículos e Identidades</p> <p>Autoria: MORENO, SANDRA ANTONIELLE GARCES</p> <p>Curso: Mestrado</p> <p>Ano: 2012.</p>	<p>Analisar se as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o público da EJA são consideradas, atentando-se para as conexões entre práticas educacionais, representações culturais e sociais</p>	<p>Reconhecimento do sujeito na produção de conhecimento na perspectiva da educação libertadora em contraposição à bancária, respeitando assim os saberes dos(as) educandos(as) e suas realidades sociais.</p> <p>Para isso há uma análise das categorias: Leitura de mundo, compreendida com a leitura da identidade social, cultural. Além de uma reflexão de Freire na perspectiva curricular estruturada nos estudos culturais sobre currículo.</p>	<p>Zygmunt Bauman. Hall Stuart, Foucault e Freire e Tomas Tadeu</p>	<p>Uma leitura histórica da EJA, enquanto percurso, processos, ações descontínuas e insuficientes para atender as necessidades e identidades dos sujeitos jovens e adultos.</p> <p>Uma análise do PROEJA tratando as bases elementares da educação integral, enquanto proposta curricular significativa na modalidade.</p>
<p>Tema: Analfabetismo e Alfabetização: Representações de Professoras-Alfabetizadoras de Camponeses Quilombolas de Jovens e Adultos.</p> <p>Autoria: SA, MARIA RENEUDE DE</p> <p>Curso: Doutorado</p> <p>Ano: 2012</p>	<p>Analizar as representações dos professores/alfabetizadores de camponeses de quilombolas jovens e adultos sobre analfabetismo e alfabetização, estabelecendo relação com o contexto sociocultural, sua formação docente e sua prática pedagógica.</p>	<p>. Análise da práxis na formação de educadores(as) e nessa abordagem trata a categoria de pensamento crítico-dialético.</p> <p>O pensamento sociocultural é sustentado em Lefebvre. Freire é observado no pensamento de formação de professores/as.</p> <p>Uma reflexão sobre o processo epistemológico do pensamento freireano, ressaltando o lugar democrático entre educador/a e educando/a.</p> <p>Um tratamento da formação integral de educadores(as): ética, estética e técnica do(a) educador/a, recuperando seus conhecimentos e suas percepções de vida, como a possibilidade de tratar o pensar certo.</p>	<p>Lefebvre e Freire</p>	<p>Um relato da história do analfabetismo, focando a condição do processo de colonização e a condição da população até a constituição de 1934.</p> <p>Associa a reflexão com a abordagem do tratamento de política pública educacional no Brasil, observando o tempo histórico, político e econômico, a partir de 1930.</p> <p>Uma análise das políticas e práticas de EJA em contextualização histórica, social e política, observando o perfil de formação de educadores(as).</p>

*continua...*

*... continuação e conclusão*

<b>DESCRÍÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>OBJETIVO DO TRABALHO</b>	<b>ANÁLISES DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO</b>	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>ANÁLISES DE TRATAMENTO DA MODALIDADE EJA</b>
<p>Tema: As Possibilidades da Mediação do Sócio drama como Leitura Política da Exclusão Social nos Grupos de Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva de Emancipação na Concepção de Paulo Freire</p> <p>Autoria: NUNES, CÉLIA MARIA</p> <p>Curso: Mestrado</p> <p>Ano: 2012</p>	<p>Aproximar conceitos Freireanos na prática da educação popular que prima pela libertação de categorias Levy Moreno, numa organização de psicodramas realizados numa experiência de EJA.</p> <p>Desenvolver, criar e sistematizar metodologia didática participativa, coletiva e emancipatória.</p>	<p>. Práxis educativa-libertadora: faz um repertório do histórico de Freire, reconhece-o como autor brasileiro que aborda a práxis educativa numa perspectiva libertadora;</p> <p>. Educação popular e educação para autonomia.</p> <p>. Tema Gerador, essa categoria é articulada com os jogos psicodramáticos e os temas geradores.</p>	<p>Freire e Levy Moreno</p>	<p>Apresenta o histórico das políticas públicas de EJA, dando um foco prioritário ao ano de 1920.</p> <p>Retrata o conceito de Práxis Educativa.</p>

Fonte: CAPES (2013).

Quadro XIII – Quadro de Análise das Práticas Premiadas no Concurso Medalha Paulo Freire

ANO DE 2005					
UF	INSTITUIÇÃO	PROJETO	SÍNTESE	ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social	
				Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência	Perfil da organização política pedagógica formativa
DF	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia	Projeto Alfabetizar é libertar	Um ato educativo com jovens e adultos, em articulação comunitária, com princípios de educação popular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do tempo escolar: alfabetização e Ensino Fundamental em I segmento.</li> <li>. Continuidade do projeto em atendimento: organiza-se em movimento popular, mantido por programas.</li> <li>. Oferta flexível: Não foi possível observar se o atendimento procede de forma flexível.</li> <li>. Ações conjuntivas estruturais: Possui condições mínimas de atendimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Respeito à realidade / leitura de mundo por círculos de cultura.</li> <li>. Tratamento do conhecimento pela investigação, tematização e problematização social pela organização metodológica alfanumeração: alfabetização; numeração e pós-alfabetização.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação comunitária.</li> <li>. Transformação social dialogada com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.</li> </ul>
MG	Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG	Educação, Campo e Consciência Cidadã	Uma ação educativa em EJA com população do campo (PRONERA), nos preceitos da Educação Popular	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do tempo escolar: Da alfabetização ao Ensino Fundamental I e II segmento, além da Continuidade da oferta do atendimento: organizado por programa com tempo específico de execução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensão epistemológica:</li> <li>. Valorização da cultura do campo, enquanto produção humana.</li> <li>. O tratamento do conhecimento parte da realidade pela investigação, tematização e problematização das questões sociais.</li> </ul>

continua...

... *continuação*

<b>ANO DE 2005</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p>	
MG			<p>. Elementos Conjuntivos Estruturantes: frágeis, dependente de parceria.</p>	<p>. A construção integral e interdisciplinar do conhecimento.</p> <p>. Respeito à relação dialógica.</p> <p>- Dimensão Política:</p> <p>. Participação dos movimentos sociais e agrários;</p> <p>. Perspectivas de transformação e libertação das formas de opressão.</p>	
RN	Secretaria Municipal de Educação de Natal - RN	Geração Cidadã – Brasil Alfabetizado	<p>Uma ação educativa para superação do analfabetismo, coordenada pela Universidade Federal</p>	<p>. Continuidade no tempo escolar; não foi possível identificar atendimento além da alfabetização.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: organizado por programas, com tempo específico.</p> <p>. Atendimento flexível.</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: básicos; material didático, transporte.</p>	<p>- Dimensão Epistemológica:</p> <p>. Respeito à realidade do/a educando/a;</p> <p>. Processo de investigação, tematização e problematização.</p> <p>. Ação integradora do conhecimento.</p> <p>- Dimensão Política:</p> <p>. Mobilização e participação social;</p> <p>. Intencionalidade com a transformação social.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2005</b>				
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>
PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná	Programa Paraná Alfabetizado	Uma ação educativa desenvolvida pelo Governo Estadual, em articulação municipal e comunitária, nos preceitos da Educação Popular	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade no tempo escolar: Alfabetização e encaminhamento para EJA.</li> <li>. Continuidade da oferta de atendimento: presente enquanto política de EJA.</li> <li>. Atendimento flexível, com 2h diárias de aula.</li> <li>. Elementos Conjuntivos Estruturais: material didático, transporte, organizados por parcerias.</li> </ul>
<b>ANO DE 2006</b>				
AM	SESC	SESC Ler no Amazonas	Um projeto de alfabetização e acesso para o I segmento, organizado em ação integral com esporte, cultura, saúde e trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do tempo escolar: alfabetização e Ensino Fundamental em I segmento.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: projeto mantido por entidade particular.</li> <li>. A oferta flexível com carga horária diária de 2h.</li> <li>. Elementos Conjuntivos Estruturais: presentes com alimentação escolar, material, transporte.</li> </ul>

continua...

... *continuação*

<b>ANO DE 2006</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<i>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</i>	<i>Perfil da organização política pedagógica formativa</i>
GO	Secretaria Municipal de Goiânia	AJA Expansão	<p>Uma política organizada pelo poder público municipal em parceria com o governo federal pelo programa Brasil Alfabetizado, em escala de atendimento amplo, com atenção aos diferentes públicos da EJA. Uma ação articulada com cultura e mundo do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: alfabetização em expansão comunitária, chegando à política de EJA-I e II segmento.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: perfil de atendimento em programa, articulado com política pública, tendo linha de continuidade e apoio local.</li> <li>. Atendimento flexível: oferta marca-se por um tempo mínimo de aula por dia em organização de 4 dias na semana.</li> <li>. Elementos Estruturais Conjuntivos: estão presentes nos aspectos: alimentação, transporte, material didático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Leitura da realidade dos educandos/as, pautado pelo diálogo, texto de palavra no contexto social.</li> <li>. Respeito às diferenças.</li> <li>- Dimensão Política:</li> <li>. Participação; viés da conscientização para transformação social e libertação.</li> </ul>
PB	Sal da Terra	Educação e Solidariedade	<p>Um programa organizado por movimento, em ação articulada com atividades culturais, promovida em parceria com o governo federal e diferentes organizações nacionais e internacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade da oferta no percurso escolar: alfabetização sem encaminhamento.</li> <li>Continuidade da oferta do atendimento: é um projeto com financiamento provindo por ação comunitária local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Palavra geradora, a qual dará o tema de estudo, pautado pelo diálogo.</li> <li>. Tratamento do conhecimento pela ação dialógica que promove a leitura e releitura do mundo.</li> </ul>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2006</b>				
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>
				<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p>
PB				<ul style="list-style-type: none"> <li>. Tem um perfil da oferta flexível.</li> <li>. Elementos Estruturais Conjuntivos: Atendimento marcado pelo perfil de movimento, com atenção básica.</li> <li>- Dimensão política: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Participação comunitária.</li> <li>. Conscientização e transformação.</li> <li>. Respeito à diversidade.</li> </ul> </li> </ul>
SC	Secretaria Estadual de Educação	Santa Catarina Alfabetizada	<p>Uma política de alfabetização, bem articulada com o programa Brasil Alfabetizado e políticas municipais, com atenção à diversidade de público: Ribeirinha, quilombolas, população de centros urbanos; privados de liberdade e a democratização de conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade da oferta escolar: alfabetização para público diverso: quilombolas, população urbana, comunidades indígenas e ribeirinhas, população do campo, população privada de liberdade.</li> <li>. Continuidade do atendimento marcado pelo perfil de programa efetivado pelo poder público Estadual.</li> <li>. Perfil Flexível da oferta: marca-se por um tempo mínimo de 2h de aula por dia em organização de 4 dias na semana.</li> <li>- Dimensão epistemológica: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Respeito ao conhecimento já sistematizado aos educandos/as para legitimar conteúdos.</li> <li>. Preocupação com os pilares de aprendizagem organizados pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer.</li> <li>. Diálogo dos conhecimentos históricos produzidos com as questões sociais dos/as educandos/as. A busca da leitura na dimensão política: Expectativa de transformação das realidades individuais.</li> <li>. Tratamento à diversidade.</li> </ul> </li> </ul>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2009</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<i>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</i>	<i>Perfil da organização política pedagógica formativa</i>
AM	Universidade do Estado do Amazonas	Programa de letramento: Reescrevendo o Futuro	Uma ação educativa entre Estado, Universidade, Prefeitura Municipal e ONG, articulando alfabetização com o desenvolvimento sustentável e oferta de educação bilíngue para população indígena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do tempo escolar: alfabetização e encaminhamento para EJA.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: marca-se pelo perfil de programa e está em andamento desde 2003 por ações articuladas com vários órgãos da sociedade civil e Estado.</li> <li>. A oferta é flexível.</li> <li>. Elementos Conjuntivos Estruturais:</li> </ul> <p>Não foi possível observar a organização estrutural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Trabalho com alfabetização como temas geradores, provindos da realidade concreta e histórica.</li> <li>. Tratamento do conhecimento articulação com as reflexões de sustentabilidade e diversidade cultural indígena.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação comunitária.</li> <li>. Conscientização para afirmação da liberdade.</li> </ul>
CE	SESC		Uma ação educativa em articulação com a linguagem cinematográfica para ampliação de visão de mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: Atendimento no 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental.</li> <li>. A continuidade da oferta do projeto não foi identificada; Perfil do projeto/programa organizado por entidade privada.</li> <li>. Elementos Conjuntivos Estruturais não foram reconhecidos.</li> <li>. Não foi possível observar se o perfil da oferta era flexível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Trabalho organizado por temas geradores, provindos da realidade dos/as educandos/as.</li> <li>. Tratamento do conhecimento articulação com a linguagem cinematográfica.</li> <li>- Dimensão política:</li> </ul> <p>Análise crítica da realidade para transformação individual.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2009</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência	Perfil da organização política pedagógica formativa
MG	Secretaria Municipal de Educação em Divinópolis	Projeto experimental da EJA	Uma ação de transformação de programa à política pública de EJA, nos preceitos de Educação Popular	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: atendimento entre o 1º e o 2º segmento do Ensino Fundamental.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: possível como política pública.</li> <li>. Oferta flexível em carga horária.</li> <li>. Elementos Estruturais Conjuntivos: presentes e significativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Trabalho organizado por temas, provindos da leitura dos/as educadores/as.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação da comunidade na escola, por plenárias de decisões.</li> <li>. Transformação social.</li> </ul>
RJ	Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba	Relendo o mundo pelas letras	Uma organização comunitária, envolvendo uma escola que passa atender EJA, conforme as especificidades, necessidade e situações limites dos/as educandos/as.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar não foi perceptível.</li> <li>. Continuidade do percurso da oferta: não identificado.</li> <li>. Elementos Estruturais Conjuntivos: presentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Leitura das necessidades da comunidade, organizada por temas para estudo.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação popular acentuada nas reflexões da organização escolar.</li> </ul>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2010</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p>	
PA	Universidade Federal do Pará	Saberes da Terra da Amazônia Paraense	<p>Uma ação de articulação ampla com universidades, poder público municipal, estadual e federal, marcando identidade da população do campo, com público juvenil, pelo programa PROJOVEM, organizado nos preceitos da Educação Popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: Um programa organizado com 2º segmento do Ensino Fundamental.</li> <li>. Continuidade do programa tem limitações, tanto em percurso escolar dos/as educandos/as participantes, quanto em continuidade de oferta de atendimento.</li> <li>. A oferta tem um perfil flexível.</li> <li>. Atendimento marcado por fragilidades nas questões estruturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Trabalho com a leitura de mundo do campo, como prática cultural em análise histórica.</li> <li>. Tratamento do conhecimento pela integração e organização temática, pautada pela organização curricular do programa PROJOVEM.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação ampla com a sociedade civil.</li> <li>. Leitura de mundo para transformação social e conscientização política.</li> <li>. Afirmação de identidade, com respeito à diversidade.</li> </ul>
RJ	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis	EJA Guarani	<p>Uma política de Educação Indígena, com um público específico que são os agentes de saúde indígena e professores indígenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: um projeto organizado para atender uma demanda específica, sob a responsabilidade política da Secretaria de Educação Estadual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Tratamento do conhecimento pela cultura de um grupo, recuperando suas memórias e linguagens.</li> </ul>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2010</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
RJ			<p>Não havia para o público atendido a possibilidade de continuidade imediata do percurso escolar, mas indicativos de ação para chegar a essa possibilidade.</p> <p>. Perfil flexível: Houve uma atenção à especificidade do público atendido.</p>	<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p> <p>- Dimensão política: A elaboração do projeto envolveu a comunidade indígena do Estado, secretarias e afins.</p> <p>. Respeito à diversidade, na afirmação da identidade indígena.</p>	
RS		CEJA Erechim	<p>Uma política de EJA, numa escola de atendimento específico à modalidade, com uma ação específica de inclusão de pessoas com deficiência num processo educativo de Educação Profissional</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar no Ensino Fundamental do I e II segmento, no Centro específico de EJA.</p> <p>Perfil flexível: A oferta se faz em 3 períodos, na mesma unidade escolar, com alimentação escolar, material didático e pedagógico.</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: Tem uma organização estrutural de atendimento.</p>	<p>- Dimensão epistemológica: . Tratamento do conhecimento se faz pelo respeito à especificidade, identidade do sujeito e do mundo adulto, em perspectiva crítica.</p> <p>- Dimensão política: Uma análise de construção do conhecimento para linha de transformação, pela conscientização na busca da libertação.</p> <p>. Atenção à diversidade.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2010</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência	Perfil da organização política pedagógica formativa
AM	Secretaria Municipal de Educação de Manaus	Escolarização de Adultos e das Pessoas Idosas	Um projeto de alfabetização e continuidade com idosos em ação articulada com a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: alfabetização ao 2º segmento do Ensino Fundamental.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: marca-se num perfil de política com o olhar a especificidade do público idoso.</li> <li>. Flexibilidade de atendimento, conforme a necessidade do público.</li> <li>. Oferta articulada com outras políticas de atendimento ao/à idoso/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>Parte da realidade dos sujeitos, numa perspectiva crítica.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação comunitária.</li> <li>. Análise da realidade para transformação.</li> <li>. Respeito à diversidade.</li> </ul>
<b>ANO DE 2011</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência	Perfil da organização política pedagógica formativa
AC	Conselho Escolar Omar Sabino de Paula	“Pais e Filhos Alfabetizados”	Uma ação do Conselho Escolar de uma unidade educativa, em que ocorria o processo de alfabetização de pais integrado à oferta do Ensino Fundamental de seus filhos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar: alfabetização a um público específico, em caráter de projeto sem continuidade do atendimento, a não ser por outros serviços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Respeito à realidade dos/as educandos/as, tratando conhecimento de forma adequada à contextualização comunitária.</li> </ul>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2011</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
AC			<p>. Atendimento flexível em dois períodos, aproximando e alinhando os tempos do adulto e da família que pertence à comunidade escolar.</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: estrutura conjuntiva se efetivou com as organizações da unidade escolar.</p>	<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>- Dimensão epistemológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Respeito à realidade dos/as educandos/as, tratando conhecimento de forma adequada à contextualização comunitária.</li> </ul> <p>- Dimensão política:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Participação comunitária.</li> <li>. Respeito à diversidade do público criança e adulto.</li> </ul>	
CE	Centro de Educação de Jovens e Adultos - Paulo Freire	Penas Alternativas - Escolarização	<p>Um projeto num Centro Educativo para Jovens e Adultos, ofertando um processo educativo que articula educação, qualificação, trabalho e cumprimento de penas alternativas.</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar:</p> <p>Um projeto numa unidade escolar de EJA com indicativos de continuidade ao percurso formativo dos/as educandos/as no Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a possibilidade de oferta da unidade escolar.</p> <p>. Continuidade do atendimento ao público se evidencia conforme a demanda.</p> <p>Uma oferta flexível conforme perfil e demanda do público e organização escolar.</p>	<p>- Dimensão epistemológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.“Desenvolvimento de potencialidades e preparação para o mercado de trabalho”.</li> </ul> <p>- Dimensão política:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.“Conscientização dos direitos e dos deveres”.</li> </ul>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2011</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
MT			<p>Um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA, na Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC), efetivado pelo Instituto Federal de Mato Grosso – Em Cáceres (IFMT) que atende à população Ribeirinha no 2º segmento do Ensino Fundamental com Qualificação Profissional.</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar: Um programa com oferta para o 2º segmento do Ensino Fundamental.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: organizada pelo programa Proeja FIC, sem indicativo de continuidade da oferta para além da demanda atendida.</p> <p>. Perfil flexível: atento aos tempos de trabalho e ao perfil territorial do/a educando/a;</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: atento à necessidade local: embarcações, estruturas, escolas.</p>	<p>- Dimensão epistemológica:</p> <p>. Dialogicidade, tematização e problematização para a realidade vivida.</p> <p>. Currículo integrado.</p> <p>- Dimensão política:</p> <p>. Participação comunitária.</p> <p>. Transformação social e conscientização para libertação.</p> <p>. Atenção à diversidade.</p>
RS	Prefeitura Municipal de Gravataí	Programa de Trabalho Educativo (Educação Inclusiva)	<p>Uma oferta de EJA com aproximação ao trabalho por práticas de orientação e iniciação profissional para público de pessoas com deficiência, chegando à vivência de trabalho.</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar: Se efetiva para o Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: Um programa para um público específico, numa política de atendimento de EJA.</p>	<p>- Dimensão epistemológica;</p> <p>. Formação para o trabalho com oficinas profissionalizantes e culturais com temáticas gerais do mundo adulto.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2011</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>. Perfil flexível.</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: presentes.</p>	
RS				<p>- Dimensão política:</p> <p>. Ação de inclusão com olhar a diversidade da pessoa com deficiência sem perspectiva de construção de conhecimento para transformação.</p>	
SP	Prefeitura Municipal de Osasco	Orientação profissional na Educação de Jovens e Adultos	<p>Uma política de alfabetização e formação em 1º segmento com iniciação profissional por itinerários formativos, em iniciação às áreas ocupacionais.</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar:</p> <p>Uma política pública, que se efetiva para o 1º segmento do Ensino Fundamental.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: organizado enquanto política pública.</p> <p>. Perfil Flexível: não foi perceptível o perfil flexível da oferta.</p> <p>. Os elementos estruturais são marcados por atenção à merenda, transporte, material didático.</p>	<p>- Dimensão epistemológica:</p> <p>. Tratamento do conhecimento de modo interdisciplinar, partindo da realidade do/a educando/a em perspectiva crítica.</p> <p>. Atenção à formação integral: formação cidadã, política e para o trabalho.</p> <p>- Dimensão política:</p> <p>. Participação.</p> <p>. Transformação social pela análise crítica do/a trabalhador/a.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2012</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p>	
CE	Prefeitura Municipal de Maracanaú	Programa Universidade Operária do Nordeste	<p>Uma oferta de articulação, educação e trabalho, formando trabalhadores/as já em trabalho ou fazendo formação para chegada ao trabalho.</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar: Oferta de EJA de formação que articula educação e trabalho com linha de continuidade ao Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: um programa, com público específico, com terminalidade definida.</p> <p>. Perfil flexível: uma oferta flexível em ação semipresencial.</p>	<p>- Dimensão epistemológica:</p> <p>. Formação integral: Acesso ao universo dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, integrado à formação profissional, assumindo a condição humanizadora da educação.</p> <p>- Dimensão política:</p> <p>. Transformação social pelo acesso ao conhecimento.</p>
MG	Caixa escolar Escola: Professora Francisca Pereira Rodrigues	Economia solidária em EJA	<p>Um projeto organizado numa unidade escolar de EJA para compreensão da organização social, política e econômica.</p>	<p>. Continuidade do percurso escolar: Um projeto organizado em unidade escolar em linha de continuidade do percurso formativo dos(as) educandos(as) do Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: uma ação em unidade escolar, numa condição de programa.</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: as estruturas de atendimento da unidade escolar.</p>	<p>- Dimensão epistemológica:</p> <p>. Diálogo problematizador e tematizador com o trabalho.</p> <p>. Experiências de ação produtiva e análise da organização do trabalho.</p> <p>. Dimensão política:</p> <p>. Participação</p> <p>. Intencionalidade educativa: educação para transformação e libertação.</p>

*continua...*

... *continuação*

<b>ANO DE 2012</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
				<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p>	
MG	Prefeitura Municipal de Uberlândia	Programa Municipal de EJA	<p>Um programa de EJA em uma Secretaria de Educação em articulação comunitária e empresarial, organizando um perfil diferenciado de oferta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso escolar:</li> <li>Um programa de alfabetização ao I segmento do Ensino Fundamental.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: atento ao público específico.</li> <li>. Perfil flexível: uma oferta flexível, conforme o perfil de atendimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Tratamento do conhecimento por histórias de vidas, por análise e problematização.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Participação e envolvimento popular.</li> <li>. Intencionalidade com a transformação social para libertação.</li> <li>. Reconhecimento à diversidade.</li> </ul>
RO	Instituto Federal	Projeja FIC, Educação em prisões.	<p>Oferta de Ensino Fundamental Projeja FIC, no eixo Gestão e Negócio para pessoas privadas de liberdade na Penitenciária Federal de Porto Velho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuidade do percurso da oferta:</li> <li>Um programa efetivado para o 2º segmento do Ensino Fundamental sem indicativo de continuidade.</li> <li>. Continuidade da oferta do atendimento: sem indicativo.</li> <li>. Elementos Conjuntivos Estruturais: atendimento em posto penitenciário, com restrição da relação educador(a) e educando(a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão epistemológica:</li> <li>. Construção do conhecimento por um currículo conservador.</li> <li>- Dimensão política:</li> <li>. Inclusão social.</li> </ul>

*continua...*

... continuação e conclusão

<b>ANO DE 2012</b>					
<i>UF</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>PROJETO</i>	<i>SÍNTESE</i>	<i>ANÁLISE: Diretriz Qualidade Social</i>	
SP	Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo	Educação de Jovens e Adultos, articulada ao Mundo do Trabalho e da Cultura.	Uma oferta de EJA no 1º e 2º segmento do Ensino fundamental em integração à Cultura, Ciência e Trabalho.	<p>Perfil organizacional da oferta em atenção ao acesso e permanência</p> <p>. Continuidade do percurso escolar: Política municipal em I e II segmento do Ensino Fundamental.</p> <p>. Continuidade da oferta do atendimento: Política Pública Municipal.</p> <p>. Elementos Estruturais Conjuntivos: Organização das condições estruturais para oferta diversa.</p> <p>. Perfil flexível: diversidade no perfil da oferta, tempos diferenciados de atendimento.</p>	<p>Perfil da organização política pedagógica formativa</p> <p>- Dimensão epistemológica:</p> <p>. Tratamento ao conhecimento em ação integrada, (dimensão da vida ética, estética e técnica) e tratada na escola pela integração da Ciência, Cultura e Trabalho. Prática pautada pelas situações limites da realidade dos sujeitos, em ação de investigação; problematização e tematização.</p> <p>- Dimensão política:</p> <p>. Intencionalidade; conscientização; transformação social e libertação.</p>

Fonte: MEC/SECADI (2013).

Quadro XIV – Análise de matrícula da cidade de Goiânia, segundo Censo Escolar, do ano D e A 2015

ANO	MATRÍCULAS BRASIL	DIFERENÇA	%	MATRÍCULAS GOIÂNIA	DIFERENÇA	%
2009	4.661.332			517		
2010	4.287.234	-374.098	8.02	3.029	2.512	485.8
2011	4.046.169	-241.065	5.62	2.867	-162	5.34
2012	3.906.877	-139.292	4.18	2.684	-183	6.38
2013	3.102.816	-804.061	20.58	8.678	5.994	223.3
2014	3.043.447	-59.369	1.92	7.443	-1.235	14.23
2015	2.852.685	-190.762	6.27	6.511	-932	12.52
<b>TOTAL</b>	<b>25.900.560</b>			<b>31.729</b>		

Fonte: MEC; INEP, 2015.

Quadro XV – Análise de matrículas da cidade de São Bernardo do Campo, segundo Censo Escolar, do ano D e A 2015

ANO	MATRÍCULAS BRASIL	DIFERENÇA	%	MATRÍCULAS SBC	DIFERENÇA	%
2009	4.661.332			4.395		
2010	4.287.234	-374.098	8.02	3.984	-411	9.35
2011	4.046.169	-241.065	5.62	4.592	608	15.26
2012	3.906.877	-139.292	4.18	4.236	-356	7.75
2013	3.102.816	-804.061	20.58	4.133	-103	2.43
2014	3.043.447	-59.369	1.92	4.249	116	2.80
2015	2.852.685	-190.762	6.27	4.394	145	3.41
<b>TOTAL</b>	<b>25.900.560</b>			<b>29.983</b>		

Fonte: MEC; INEP (2015).

## Anexo II

### Roteiro das Entrevistas

- Entrevista / questionário com os(as) educadores(as):

#### **Sentido e a Intencionalidade da Educação de Jovens e Adultos**

- a) Tempo de atuação na EJA

Marca da especificidade de atuação na EJA: trajetórias, compreensões, desejos e expectativas. Foco de análise: o sentido da EJA enquanto política pública para o sujeito ao longo da sua trajetória.

#### **Organização curricular e seus propósitos**

- Como você educador organiza o processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento?
- Como realiza seu planejamento?
- Aspectos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.
- Aspectos dificultadores do processo de ensino e aprendizagem.

#### **Organização da escola para os sujeitos jovens e adultos**

- Quais são as ações para efetivação do acesso e permanência?
- Quais as organizações da linha de continuidade?

- Entrevista dos(as) educandos(as)

As razões que levaram a parar de estudar.

As razões que motivaram a voltar.

As intencionalidades e sentido do estudo da escola para você hoje.

Aspectos facilitadores para estar na escola e aprender.

Aspectos dificultadores para não estar na escola.

- Assuntos e pontos da entrevista para o(a) gestor(a)

#### **Sentido e a Intencionalidade da Educação de Jovens e Adultos**

- Qual sua trajetória até chegar à EJA?
- Qual a trajetória da organização de jovens e adultos na cidade?
- Qual Intencionalidade de efetivação de uma política pública de EJA?

#### **Organização curricular e seus propósitos**

- Como o sistema de ensino organiza o tratamento do conhecimento com os/as educandos/as?
- Quais as orientações para (o) (a) educador(a) organizar seu planejamento?
- Aspectos facilitadores para acesso e permanência dos/as educandos/as da EJA.
- Aspectos dificultadores para acesso e permanência dos/as educandos/as da EJA.

**Organização escolar e seu propósito**

- a) Os formatos de organização da política pública.
- b) Condições da oferta, no tocante ao acesso e permanência.
- c) Possibilidades da linha de continuidade.