

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

ANA MARIA MACIEL RINALDI

BAURU

2016

ANA MARIA MACIEL RINALDI

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e Coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Minguili.

BAURU

2016

Rinaldi, Ana Maria Maciel.

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania / Ana Maria Maciel Rinaldi, 2016  
243 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques  
Coorientadora: Maria da Glória Minguili

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Cidadania. 3. Escolarização. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA MARIA MACIEL RINALDI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.**

Aos 30 dias do mês de novembro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP/Bauru, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> POLIANA SANTOS CAMARGO do(a) Pedagogia / Universidade do Sagrado Coração, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI do(a) Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista , sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA MARIA MACIEL RINALDI, intitulada **O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> POLIANA SANTOS CAMARGO

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI

*Dedico este trabalho à minha mãe: Dona Ana,  
a analfabeta mais sábia que conheci e, que me ensinou com seu exemplo, a  
importância da leitura e da escrita na vida das pessoas.*

*Ao meu marido Luis Carlos e meus filhos Otávio e Paulo, companheiros  
luminosos de jornada, fontes de amor e inspiração.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me agraciado com tantas possibilidades e, especialmente por ter me carregado em seus braços nos momentos mais difíceis.

Aos meus amados pais, Otávio e Ana, que hoje moram com Deus, os maiores exemplos de que o amor e a honestidade são mais importantes que qualquer riqueza material. Ao meu marido, Luis Carlos, meu amor e companheiro de todos os momentos. Ao meu filho Paulo, que sempre com uma palavra de ânimo e incentivo, mesmo longe, me convenceu a aceitar e me ajudou a vencer mais esse desafio.

E, de maneira especial, ao meu filho Otávio, talentoso designer, que se dedicou com muita competência e carinho a desenvolver as ilustrações e o design do Produto desta dissertação.

Ao ilustre professor Dr. Antonio Francisco Marques, que generosamente aceitou ser meu orientador e que, com muita competência, paciência e, amizade, me encaminhou nesta jornada do Mestrado.

À querida professora Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Minguili, minha gratidão por aceitar ser minha coorientadora e por partilhar comigo um pouco de sua sabedoria, sempre com muita alegria.

Às experientes e gentis professoras Dr<sup>a</sup> Poliana da Silva Almeida Santos Camargo e Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Mello Magnoni, pelas contribuições tão importantes para aprimoramento do nosso trabalho.

À determinada e carinhosa professora Eliana Marques Zanata que, com maestria e competência, coordena este Mestrado Profissional.

Aos amigos do Mestrado, pelo companheirismo e apoio nessa caminhada.

Aos meus queridos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, especialmente aqueles que aceitaram participar desta pesquisa, meu respeito e admiração por sua luta. É por vocês que decidi me aprofundar nesses estudos, para que o acesso aos direitos humanos e à cidadania não seja uma utopia.

*Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. É porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.*

*Paulo Freire*

*A História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade.*

*Bóris Fausto*

## RESUMO

A pesquisa parte do pressuposto de que o direito à Educação é caminho para a garantia dos demais direitos, e tem como objetivos: historiar a negação da cidadania na sociedade brasileira; pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito e elaborar um guia de orientações para a formação da cidadania na EJA como instrumento efetivo para a conquista de outros direitos sociais negados para a maioria da população brasileira. Nesse sentido, por meio de um levantamento de dados junto aos educandos/as jovens e adultos de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, anos iniciais, do interior do estado de São Paulo, a pesquisa buscou descobrir quais as limitações foram impostas a esses educandos/as, pela falta da escolarização na infância, para acessar aos direitos sociais básicos do cidadão. E, a partir desse levantamento, compreender como a escola poderá contribuir para favorecer o acesso à cidadania a esses/as educandos/as da EJA. Devido à historicidade do tema da cidadania como Direito Humano, as aulas de História são o ambiente propício para a discussão e o conhecimento acerca do tema, especialmente nas salas de aula da EJA. A metodologia utilizada é abordagem qualitativa, realizada pela análise documental em legislações e por revisão bibliográfica, e levantamento da estrutura sócio-histórica do Brasil e da história de vida de um grupo de educandos/as da EJA. Esse estudo nos permitiu compreender a situação de exclusão a que estão expostos/as os/as educandos/as da EJA antes do processo de escolarização, situando o papel da escola como fator de superação dessa exclusão e favorecendo o acesso à cidadania, tendo em vista que a cidadania, por meio do acesso aos direitos, é o exercício da própria condição humana. Assim, entendendo o papel da escolarização no favorecimento ao processo de formação para a cidadania, organizamos e disponibilizamos um guia de orientações visando à formação para a cidadania na escola, e de modo especial, na Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos, Cidadania, Escolarização.



## **ABSTRACT**

The research assumes that the right to Education is the way to the guarantee of other rights, and aims to: historicizing the denial of citizenship in Brazilian society; thinking of the Youth and Adult Education (YAE) as a right and drafting a guideline for the Citizenship Training in YAE as an effective instrument conquering other social rights denied to a majority of the Brazilian population. In this sense, by means of a data survey with young and adults students from a public school of Elementary Education, early years, interior of São Paulo, the research sought to discover which limitations were imposed to these students, for lack of schooling, on childhood, to access the basic social rights of the citizen. And from this survey, understanding how the school can contribute to favor the access of YAE students to the citizenship. Due to the historicity of the theme of citizenship as a Human Right, History classes are the environment for discussion and knowledge about the subject, especially at YAE classrooms. The methodology used is the qualitative approach, carried for document analysis in legislation and literature review, and survey of the sociohistorical structure of Brazil and the history of life of a group of YAE students. This study allowed us to understand the situation of exclusion to which the students of the YAE are exposed before the schooling process, placing the role of the school as a factor to overcome this exclusion and favoring access to citizenship, bearing in mind that citizenship, through the access to rights, is the exercise of the human condition itself. Thus, by understanding the role of schooling in favor of the process of formation for citizenship, we organize and make available a guide aimed to training for citizenship at school, and especially in Youth and Adult Education.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Citizenship; Schooling

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Gráfico 36 – Percentual de domicílios particulares permanentes com acesso a alguns serviços, no total de domicílios particulares permanentes Brasil – 2013-2014..... 67
- Figura 2** - Gráfico 33 – Rendimento médio mensal real do trabalho principal dos empregados e dos trabalhadores domésticos, de 15 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência, segundo a categoria de emprego no trabalho principal. Brasil 2013/2014..... 77
- Figura 3** – Pessoas ocupadas de 15 anos ou mais por idade por condição na atividade e posição na ocupação Brasil – 2014..... 78
- Figura 4** - Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais. Brasil – 1970/2000..... 122
- Figura 5** - Evolução das taxas de analfabetismo por região – 2000-2010..... 143
- Figura 6** - Gráfico 39 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Brasil- 2001/ 2014..... 148
- Figura 7** - Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões – 2013-2014..... 149

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO: Trajetória Pessoal e o interesse pela Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 A NEGAÇÃO DA CIDADANIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Direito Humano e suas gerações.....	25
2.2 Cidadania como Direito Humano.....	31
2.3 Educação como Direito Humano e Cidadania.....	45
2.4 Direitos Sociais e Cidadania na sociedade brasileira.....	60
2.4.1 Direito à Moradia.....	61
2.4.2 Direito à Saúde.....	68
2.4.3 Direito ao Trabalho.....	72
2.4.4 Direito à Participação Política .....	79
<b>3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO.....</b>	<b>86</b>
3.1 Do Período colonial Brasileiro até a década de 1930.....	86
3.2 Da Era Vargas (1930-1945) até a Ditadura militar (década de 1960).....	92
3.3 A Ditadura Militar e a Educação Popular.....	106
3.4 Da Redemocratização Política e a Constituição de 1988 até os dias atuais.....	127
<b>4 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>154</b>
4.1 A evolução do Ensino de História.....	154
4.2 Por que estudar História?.....	159
4.3 O Ensino de História e a formação para a Cidadania.....	160
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>163</b>
5.1 Método: Abordagem Qualitativa.....	163
5.2 Local da pesquisa e os educando/as entrevistados.....	164
5.3 Comitê de Ética e Pesquisa.....	166

<b>5.4 Organização dos dados.....</b>	<b>166</b>
<b>6 APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>168</b>
<b>6.1 Educação.....</b>	<b>169</b>
<b>6.2 Moradia.....</b>	<b>191</b>
<b>6.3 Saúde.....</b>	<b>194</b>
<b>6.4 Trabalho.....</b>	<b>197</b>
<b>6.5 Participação Política.....</b>	<b>202</b>
<b>6.6 Esperanças.....</b>	<b>208</b>
<b>7 GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA AOS EDUCANDOS DA EJA.....</b>	<b>213</b>
<b>7.1 Título do Produto.....</b>	<b>213</b>
<b>7.2 Diagnóstico Local.....</b>	<b>213</b>
<b>7.3 Público-Alvo.....</b>	<b>214</b>
<b>7.4 Objetivo do Produto.....</b>	<b>214</b>
<b>7.5 Metodologia do Produto.....</b>	<b>214</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>240</b>

## **PREÂMBULO - TRAJETÓRIA PESSOAL E O INTERESSE PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Hoje sou professora de História da rede estadual de ensino e professora municipal de Ensino Fundamental, atuando como assessora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialista em EJA pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestranda em Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru), desenvolvendo a pesquisa com o tema Educação e Jovens e Adultos (EJA) e Cidadania.

Porém, minha história com a EJA começou em 1963, ano em que eu nasci. No mesmo ano em que Paulo Freire empreendia em Angicos/ RN, a célebre campanha “As quarenta horas de Angicos”, na qual foram alfabetizadas 300 pessoas em 40 dias, utilizando palavras geradoras a partir do universo real e vocabular dos educandos/as, que ficou conhecido mundialmente como “método Paulo Freire”, em que além de ensinar a ler e escrever, ensinava-se e vivia-se a conscientização política daquelas pessoas.

Mas eu, aqui no interior de São Paulo, de nada soube naquela época. Não só pela pouca idade, mas porque em 1964, veio o Golpe Militar e, Paulo Freire com suas práticas educativas, foram banidos do país. Durante a Ditadura Militar, a censura imperava e não tínhamos notícias sobre o que se passava, a não ser as notícias que eram permitidas pelo governo, por meio da mídia, mas na minha casa, como na dos vizinhos, a televisão só chegou em 1970, motivada pelas promoções do comércio devido à transmissão da Copa do Mundo de Futebol, na qual o Brasil sagrou-se campeão, fortalecendo a propaganda do regime.

De minha tenra infância, lembro-me da simplicidade das casas, com cercas ou muros baixos; dos lindos jardins de minha mãe, muitas roseiras, especialmente roseiras brancas, as quais eram frequentemente solicitadas por pessoas dos arredores de onde morávamos, para enfeitar “enterro de anjinho”, como diziam na época, depois, passamos a entender que esse era um sinal da alta taxa de mortalidade infantil. E também sempre nos solicitavam “gelo para limonada”, já que limão era farto nos quintais, mas a geladeira, assim como a diversidade de eletrodomésticos, ainda não era tão comum, porque o capitalismo não havia entrado na fase de incentivo exacerbado do consumismo.

Outra realidade que conheci bem de perto na infância foi o analfabetismo. Meu pai estudou até a segunda série (antigo primário, hoje correspondente ao 3º ano do Ensino Fundamental), mas como meu avô era autodidata e apreciador da leitura, favoreceu muito a ampliação de conhecimentos. Mas minha mãe, como a maioria das mulheres da época, era analfabeta das letras, mas era doutora na arte de viver.

Para repor o processo de alfabetização de adultos iniciado por Paulo Freire, expurgado com a Ditadura Militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, dispensando o caráter emancipatório e conscientizador do processo anterior. Contudo, o MOBRAL só chegou à minha cidade, em 1971. Minha mãe, aos cinquenta anos, se matriculou, assim como outras diversas pessoas; eram duas turmas de educandos/as e duas educadoras. Eu, já alfabetizada aos sete anos de idade, acompanhava minha mãe nas aulas. Lembro-me muito bem da cartilha e dos cartazes nas paredes, inclusive da figura do famoso “TI-JO-LO”, emprestado do método Paulo Freire.

Para mim, era uma experiência inédita, ver minha mãe e seus colegas, aprendendo a escrever, frequentando a escola. Normalmente, na mente de uma criança, isso não é um fato corriqueiro, pois nossos pais sempre sabem tudo. Mas era real e eu achava encantador observar a aprendizagem daquelas pessoas, as dificuldades de leitura, e a dedicação da jovem educadora. Durante os quatro meses do Programa, estive presente acompanhando-a em sala de aula quase todos os dias e pude verificar o significado que a alfabetização teve para ela e seus “colegas de classe”, que também não tiveram a oportunidade na infância, seja pela questão econômica (pobres que precisavam trabalhar) ou por possuírem pais retrógrados e machistas, também analfabetos, que não concebiam às mulheres o direito à Educação. Houve até Festa Junina na escola, foi uma beleza! Minha mãe fez um lindo vestido florido e estava muito alegre! Eu, como sempre, estive presente.

Por fim, chegou a tão desejada formatura da turma: discurso de educando, da educadora, entrega do diploma de alfabetizado e o título de eleitor, o objetivo maior. Comoveu-me muito o fato de que aqueles adultos tiveram a oportunidade de aprender a assinarem o seu nome pela primeira vez, tornando-se “cidadãos” ao receberem o título de eleitor e vivenciarem a “escola”. Independente da ideologia do MOBRAL era perceptível que fazia muita diferença, subjetiva e social, o fato de poderem ser educandos/as ao menos um pouco nessa vida. Daquela época, restam apenas as lembranças e o diploma. Minha mãe não continuou os estudos, aprendeu

a escrever o nome, tornou-se eleitora, até aprendeu a ler com dificuldade, mas a escrita não foi possível. Sempre vou me lembrar da sua fala: “A maior tristeza que vou levar desta vida é a de ser analfabeta”. E isso sempre me inquietou.

Correu a vida, sempre estudando e trabalhando desde os dezesseis anos e, desde o início, sempre no atendimento a pessoas, como escrituraria em hospital, em Banco e, por fim como professora desde o ano 2000. Percebi no contato com as pessoas, a falta de instrução, de informações básicas de como defender direitos primordiais e, principalmente a falta de leitura e escrita das pessoas, que as impediam de entender o funcionamento de coisas simples, como o preenchimento de uma folha de talão de cheques, quando isso ainda era essencial, ou de buscar um documento que comprovasse um Acidente de Trabalho e, mesmo de assinar seu nome em um documento ou ficha de identificação.

Entrei para a Universidade em 1986, finda a Ditadura Militar, e concluí em 1989, no mesmo ano da primeira eleição direta para presidente da República após a Ditadura e, que pôde receber o voto dos analfabetos. No Curso de História, a situação do país era exposta em aulas de cunho marxista e aos poucos, fui descobrindo que o MOBRAF de minha infância, não era assim tão bem intencionado. Podiam ser os alunos e a professora, mas não o Programa, que pretendia alfabetizar as pessoas em quatro meses e oferecer-lhes um título de eleitor, já que analfabeto não podia votar. Mas era o que aquelas pessoas tinham. Como o analfabetismo ainda não foi resolvido no Brasil, a Constituição Federal de 1988, liberou o voto ao analfabeto de forma facultativa.

Quando ingressei na carreira do Magistério na rede estadual de ensino, no ano 2000, voltei a estudar e cursei Pedagogia, aí me apaixonei por Paulo Freire e entendi que era preciso lutar pela Educação de Jovens e Adultos. O interessante é que quando cursei o antigo Magistério (Ensino Médio), assisti a uma palestra com o próprio Paulo Freire, em 1985, fiquei encantada com suas palavras, mas eu não tinha referência suficiente para entender na presença de quem eu estava. Lecionei para a EJA de Ensino Médio até o ano de 2008, quando a escola em que trabalho deixou de oferecer essa modalidade de ensino. Foi um período de muito aprendizado e de contato com pessoas lutadoras e que não puderam estudar na infância ou na adolescência, essa experiência foi ancorando o meu desejo de fortalecer a EJA enquanto espaço propício para possibilidades de acesso à cidadania.

O envolvimento com os/as educandos/as da EJA, suas histórias de vida e necessidades fez com que eu me aproximasse do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE/UFSCar) e cursasse a Especialização em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), que muito contribuiu para o amadurecimento de ideias e de concepções acerca do assunto, mas também para o levantamento de muitos inconclusos questionamentos, que só fizeram ampliar minha inquietação e encantamento para com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de novas possibilidades de trabalho nesse âmbito, que se delinearão com o tema estudado: “O direito à Educação de Jovens como dever do Estado”. Pude, em minha escolarização continuada, compreender o que é ser uma educanda adulta, pois meus compromissos familiares e de trabalho tornavam mais complexo e, ao mesmo tempo oportuno, meu empenho em conhecer melhor a problemática que envolve a EJA. Ao mesmo tempo, assumi, em 2009, na esfera municipal, como professora de Ensino Fundamental, a função de assessora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, séries iniciais, mantida pela Prefeitura. Desde então, acompanho as turmas da EJA da Prefeitura, coordeno a formação continuada dos professores, desenvolvendo atividades e projetos que visem à formação humana da EJA, além da formação para a leitura e escrita.

No ano de 2014, com o falecimento de minha mãe, esta “missão”, pois a encaro assim, muito mais que um trabalho, tornou-se mais latente e definitiva em minha vida. Ao remexer nos guardados de minha mãe, encontrei seu diploma do MOBREAL (Anexo 01), tão conservado e, as lembranças vieram todas à minha mente: as aulas, a infância, as palavras de minha mãe e enfim o diploma, que o descobri sem assinatura. Quis que ela estivesse ali para assinar, como poderia ter esquecido! Porém, percebi que aquele era mais um sinal, o de que não é por meio de campanhas aligeiradas que vamos resolver a questão do analfabetismo em nosso país. Ela não assinou aquele diploma porque não estava alfabetizada, assim como muitos não foram e não estão sendo alfabetizados.

Com a pesquisa desenvolvida junto Ao Curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru tenho a pretensão de contribuir para que pessoas possam, por meio da escola, direito humano básico de todos, ter acesso aos demais direitos básicos de qualquer cidadão e que não precisem levar consigo esta tristeza de não aprender a ler e escrever, direito e desejo essencial.



## 1 INTRODUÇÃO

Por ter formação acadêmica na área de História, chamou-me a atenção o tema do direito à educação no Brasil, especialmente da Educação de Jovens e Adultos. Observa-se, ao longo da História do Brasil, a ausência de políticas públicas para essa modalidade de ensino. A primeira constituição republicana, de 1891, após a Abolição da Escravatura, determina o impedimento do voto aos analfabetos, não suscitando a necessidade estatal de resolver o problema. No governo Vargas, década de 1930, após o Movimento dos Pioneiros da Educação, se fala em educação de adultos, mas sem grandes expectativas. Na década de 1960, com a forte presença da Educação Popular, encabeçada por intelectuais como Paulo Freire, surgiu um movimento em favor da alfabetização de adultos, visando sua superação, porém aliada à conscientização política: “[...] Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.” (FREIRE, 1987, p.87). Os temas geradores são vocábulos utilizados como ponto de partida para ensinar a ler e escrever. São palavras retiradas do universo vocabular dos educandos/as, durante as reuniões entre educandos/as e educadores nos Círculos de Cultura. Nessas reuniões discutiam as questões relativas ao tema escolhido, para despertar o interesse por ouvir o outro, na procura por esclarecer a temática, no sentido de uma leitura crítica da sua realidade. “[...] Eram feitas perguntas sobre a vida das pessoas e seu modo de perceber o mundo. O objetivo era listar as palavras mais usadas pelos indivíduos que iam ser alfabetizados.” (GADOTTI, 1989, p.35)

Porém, com a instalação da Ditadura Civil- Militar, em abril de 1964, esse processo é cooptado pelos reacionários e, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, assume, sem resultados, esse papel de alfabetização, sem, contudo, manter o ideal conscientizador proposto por Freire. Após o período ditatorial, com a redemocratização da sociedade, a partir de maio de 1985, uma nova Constituição, também conhecida como Constituição Cidadã, foi promulgada em 1988. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) só foi reconhecida como direito subjetivo a partir dessa Constituição. Até então, aparece como educação compensatória ou supletiva. A partir da referida Constituição Federal, além da afirmação do direito, configura-se também o dever do Estado na oferta dessa modalidade de ensino, conforme descrito no artigo 208, inciso I:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1998)

Apesar da afirmação da Lei, o analfabetismo é visto como a causa do atraso econômico do país, associando-se analfabetismo e miséria e mesmo como “cegueira”, “mal, praga, chaga, doença” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 30). Porém, verifica-se o contrário, o analfabetismo é a consequência de uma sociedade injusta que inviabiliza o acesso de parte da população aos direitos básicos do cidadão. A referida Constituição Federal inicia o Capítulo da Educação, afirmando que a educação deve promover o acesso à cidadania e à qualificação para o trabalho, como forma de provimento de sua existência, conforme podemos verificar no artigo 205:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, afirma no artigo 2º que a Educação: “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Percebe-se assim, uma nova perspectiva para Educação e, em especial, para o ensino na EJA, aliando o direito à educação como uma formação para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, condição essencial para o acesso à referida cidadania.

Considerando essas premissas, o tema escolhido para essa pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos e Cidadania, e tem por título: **“O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania”**. Os objetivos propostos são: Historiar a negação da cidadania na sociedade brasileira; Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito que promove a cidadania; e Elaborar um guia de orientações para a formação da cidadania na EJA como instrumento efetivo para a conquista de outros direitos sociais negados, ainda, para a maioria da população brasileira.

Pelos estudos da História, tendo o olhar para a História Sociocultural do Brasil, poderemos entender por que a conquista da cidadania pelos jovens e adultos,

analfabetos ou semialfabetizados, ainda é um percurso inacabado. Devido à historicidade do tema da cidadania como Direito Humano, as aulas de História são o ambiente propício para a discussão e o conhecimento acerca do tema, especialmente nas salas de aula da EJA, porém não se limita a essa modalidade de ensino. Entendendo a necessidade de tratar esse tema nas aulas de História, Mondaini (2010) assim se posiciona:

Acredito que uma “educação em direitos humanos” – em particular, uma “educação histórica em direitos humanos” – seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para sua afirmação como cidadão, pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o estimule à luta por novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes a sua inclusão numa comunidade política.” (MONDAINI, 2010, p. 57)

De acordo com o autor, neste início do século XXI, é necessário atentar para a construção de uma História Social, problematizando a afirmação e a negação dos direitos humanos ao longo da história. Nesse sentido, Mondaini (2010), afirma que, mais urgente do que essa questão, é justamente levar para as salas de aula, a discussão sobre os direitos humanos. Para o autor, todas as saídas possíveis para esse impasse em relação aos direitos humanos na sociedade, devem passar antes pelas salas de aulas, no intuito de fazer um espaço de educação que seja “ao mesmo tempo qualificada em termos de conteúdo e comprometida eticamente com a dignidade da pessoa e a transformação social” (MONDAINI, 2010, p. 56)

Como sugestão para o tema dos Direitos Humanos e cidadania, Mondaini (2010), propõe o trabalho em quatro questões conceituais, favorecendo o desenvolvimento da reflexão histórica aos educandos/as. Por meio da discussão de assuntos relacionados ao tema, de acordo com o nível de ensino dos alunos, favorecer ao mesmo tempo, o educador/a para que possa desenvolver os conteúdos pertinentes, sem contudo, se obrigar a esgotá-los, especialmente em se tratando, neste caso, da Educação de Jovens e Adultos, das séries iniciais do Ensino Fundamental. As questões temáticas propostas, pelo autor, são: Direitos humanos, consciência histórica e revoluções liberais burguesas; Direitos humanos e pensamento político; Direitos humanos e conflito social; e Direitos humanos e História do Brasil Contemporâneo.

Na primeira questão, sobre consciência história e revoluções burguesas, há que se atentar às origens dos Direitos Humanos, surgidos durante o período das Revoluções, citando a mais influente, a Revolução Francesa e as Declarações de Direitos Humanos (século XVIII), que se seguiram. A partir daí, a importância da consciência da historicidade para o encadeamento da evolução dos direitos humanos até nossos dias, passando pelos momentos e circunstâncias em que os direitos humanos foram e/ou são violados. Na segunda questão, sobre os direitos humanos e o pensamento político, refere-se à trajetória de afirmação e negação dos direitos humanos dentro de contextos políticos como democracia, liberalismo e socialismo. É sempre bom lembrar, que em muitos desses momentos, está em jogo a manutenção da sociedade capitalista, trabalhando com os/as educandos/as as ideias em torno da igualdade/desigualdade social. Na terceira questão, direitos humanos e conflito social, demonstrar que a história é um processo em que os conflitos, de forma positiva ou negativa, estão ligados à evolução dos direitos humanos ao longo do tempo. Não há como se falar em História, sem mencionar as contradições das mais variadas vertentes sociais, referenciando inclusive, às lutas atuais de ecologistas e dos direitos das minorias. Na quarta questão, que diz respeito aos Direitos Humanos e a História do Brasil, localizada pelo autor, em três períodos: no período da República Nova (1930-1964), na Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e Nova República (1985-2002). Nesse item, fica claro o enfoque entre a positivação de direitos, reservados nem sempre a todos, e mesmo a negação dos direitos em momentos de ditadura. Distinguem-se as mudanças no rumo da efetivação dos direitos sociais, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”.

Para concluir a defesa do espaço da sala de aula, notadamente das aulas de História a fim de se trabalhar e ampliar os conceitos de Direitos Humanos e Cidadania, Mondaini (2010) destaca o papel conscientizador do educador/a que ele chama de mestre. É o mestre que tem a importante função para a formação de uma cultura e de pessoas comprometidos com a construção de uma sociedade em que os direitos humanos sejam garantidos, respeitados e efetivados. Desta maneira, o autor defende e reforça o papel indelével do professor para a construção de uma sociedade mais justa:

Sem a ação pedagógica levada a cabo diariamente por você, professor, mesclando ensino de novos conteúdos, cultivo de uma

ética de esperança e incentivo ao juízo crítico reflexivo, serão muito poucas as possibilidades de deixarmos de ser uma sociedade que insiste em confundir direitos de muitos com privilégios de poucos. Se a função exercida pelo mestre nas escolas espalhadas de norte a sul do Brasil se limitasse apenas a isso, esta já teria a sua razão de ser amplamente justificada. (MONDAINI, 2010, p. 69)

Tal é a importância da atuação do/a educador/a da EJA, que Zanata e Marques (2016), reforçam a importância de que os Cursos de Pedagogia, a exemplo da UNESP/Bauru-SP, mantenham uma disciplina intitulada; “Alfabetização de Jovens e Adultos”, destacando a formação do professor (a) alfabetizador (a), como podemos verificar:

Em se tratando dos objetivos, a disciplina busca ir além das possibilidades metodológicas e de estratégias de ensino, conduzindo o aluno a, inicialmente, compreender quem são os sujeitos que se fazem presentes nas salas de EJA, qual o percurso histórico que os conduziu a essa condição e como apropriação dos mecanismos de leitura e escrita é capaz de conduzir esses educandos ao desenvolvimento de uma condição cidadã, consciente de sua condição e do espaço que ocupam na sociedade. [...] (ZANATA; MARQUES, 2016, p. 2706)

A importância da trajetória histórica da EJA reside na evidência da vulnerabilidade dessas pessoas enquanto se imbricam trajetórias escolares e de vida, recheadas de exclusão e rejeição ao longo da História, pois uma é reflexo da outra. Da mesma maneira, não se concebe educadores/as da EJA que consigam ficar impassíveis frente a essa realidade e não se posicionem indignados, a favor do exercício dos direitos desses cidadãos (ARROYO, 2006). Seguindo esse pensamento, a pesquisa parte do pressuposto de que o direito à Educação é caminho para a garantia dos demais direitos, conforme afirma Haddad (2003):

Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. Outro aspecto importante e que fundamenta a Educação como um Direito Humano diz respeito ao fato de que o acesso à Educação é em si base para a realização dos outros Direitos. Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc). A educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e constituição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais. (HADDAD, 2003, p. 3-4)

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa junto aos educandos/as jovens e adultos de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, em uma cidade do interior paulista, localizada na região central do Estado. Inicialmente, por meio de um levantamento de dados, buscou-se descobrir as limitações impostas a esses educandos/as, pela falta da escolarização na infância, ou mesmo pelo analfabetismo; qual a relação dessas limitações com os direitos básicos do cidadão. E, a partir desse levantamento, entender como a escola, e dentro dela, o ensino de História, poderá contribuir para favorecer a compreensão do verdadeiro sentido de cidadania e a possibilidade de acessa ela, pelos/as educandos/as da EJA.

A escola escolhida para a pesquisa é uma escola localizada na área central de uma cidade de pequeno porte (em média de 45.000 habitantes no município), a única que oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Os educandos/as são oriundos dos mais diversos bairros da cidade e apresentam uma faixa etária em torno de dezoito a setenta e cinco anos de idade. A EJA está organizada em dois Termos: Termo I: alfabetização - nível 1 e 2 (correspondentes às antigas 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> séries) e Termo II: alfabetização - nível 3 e 4 (correspondentes às antigas 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries), e contava, na época da pesquisa, com uma média de sessenta alunos matriculados.

Ao realizar esse estudo, a expectativa do problema levantado é compreender a situação de exclusão a que estão expostos os/as educandos/as da EJA antes do processo de escolarização e pensar o papel da escola como fator de superação dessa exclusão. Segundo Severino (1992): “[...] a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício.” (SEVERINO, 1992, p. 10). Para que esse processo de favorecimento da cidadania efetiva aos educandos/as da EJA se concretize, destaca-se o papel da escola como espaço de mediação para a construção da cidadania, como defende Severino (1992):

Assim sendo, a escola se dá como o lugar de entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessam aos educandos. (SEVERINO, 1992, p. 13)

Nesse posicionamento, é importante compreender as necessidades dos educandos/as e as possibilidades da escola, enquanto instituição pública, de criar

condições reais para que esses conhecimentos e instrumentos sejam colocados à disposição dos educandos/as, inclusive dos que participam da EJA, favorecendo sua inserção social, o acesso a uma existência mais digna, configurando a cidadania efetiva, concreta, que se realiza no cotidiano. Para esse processo de formação para a cidadania, favorecido pela escolarização, pretendemos concluir a pesquisa com a disponibilização de um guia de orientações para os/ as educandos/as da EJA, visando à formação para a cidadania na escola, e de modo especial, na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Paulo Freire, é preciso fazer a denúncia, mas também anunciar possibilidades: “Não há anúncio sem denúncia, assim como denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. [...]” (FREIRE, 1984, p. 59)

A pesquisa está embasada nas proposições de Joaquim Antônio Severino a respeito do tema Educação de Jovens e Adultos e cidadania, bem como Paulo Freire, Milton Santos, Maria Victória de Mesquita Benevides, Pedro Goergen, dentre outros autores que abordam a questão da cidadania e as implicações em relação à escola como espaço de mediação para a conquista da cidadania. Em relação ao direito à Educação, utilizaremos os estudos de Maria Clara di Pierro, Sergio Haddad e Demerval Saviani, como também a Declaração de Hamburgo de 1999. O fundamento legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, será extraído da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, o Plano Nacional de Educação. Sobre o ensino de História na EJA, abordamos as ideias de dos historiadores Eric Hobsbawn, Circe Bittencourt, Marcos Mondaini, além dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental em História.

Atuando na Educação de Jovens e Adultos e também como professora de História, observamos a exclusão social historicamente construída no Brasil relegando a muitos jovens e adultos a educação compensatória de reposição de escolaridade, como afirma Di Pierro (2001), numa relação de aceleração dos estudos que não instrumentalizam essas pessoas a se movimentarem com segurança nesta sociedade. Além de aprender a ler, escrever e contar, instrução básica, é preciso que seja garantido o exercício da cidadania, o acesso à cultura, ao trabalho, à saúde e participação social. Trata-se, portanto, de uma educação integral, como direito humano, que aprendemos a entender a partir de Paulo Freire (1987), estabelecendo a confiança e afirmando a prática democrática, pois segundo

o autor, “Não há prática verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (FREIRE, 1987, p. 77)

De acordo com os dados da Fundação Estadual de Análise de Dados (SEADE), 2010, o índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais do município pesquisado é de 6,63%, o que representa uma preocupação em relação às pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na infância, tendo em vista que esse índice não leva em consideração aquelas pessoas que passaram pela escola e não completaram sua escolaridade. Por esse motivo, a EJA é uma modalidade de ensino que além de oferecer a formação escolar, precisa mais do que isso, contribuir para a formação do cidadão como sujeito de sua história, objetivando que essas pessoas tenham melhores oportunidades e possibilitem que outros jovens não venham a ser inseridos na estatística dos jovens e adultos analfabetos.

Para que o pesquisa se desenvolva, inicialmente faz-se necessário um estudo aprofundado da estrutura histórica do Brasil, da legislação brasileira, da bibliografia sobre cidadania e direitos sociais e a função da escola. A intenção é dar um salto de qualidade na vida dessas pessoas, na constituição de uma cidadania efetiva, para além da alfabetização e letramento.

A garantia da cidadania para todos, mesmo que pareça utópica, é um ideal que deve ser norteador de ações dentro da escola, pois como aponta a Declaração de Hamburgo (1999): “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.” (UNESCO, 1999, p. 19).

Não podemos também deixar de perceber essa interação com o trabalho, que é a base de sustentação dos indivíduos na sociedade, em especial desses educandos/as que participam da EJA, que em sua grande maioria, são trabalhadores das mais diversas atividades econômicas, porém com um mínimo de qualificação profissional. A qualificação para o trabalho já consta das orientações da Constituição Federal e da LBD, no tocante à Educação. É um dos requisitos básicos para o acesso à cidadania e fundamental para a garantia dos direitos, conforme o Parecer 11/2000:

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como



lugar de desenvolvimento humano e profissional. (BRASIL, 2000, p. 697)

A pesquisa evidencia quem são esses jovens e adultos que abandonaram ou nem sequer chegaram à escola e que isto não se deu de maneira acidental ou proposital: eles apenas reproduzem histórias já vividas por seus antepassados, numa sequência de negação de direitos ao longo do tempo. Segundo Arroyo (2006):

[...] Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos. (ARROYO, 2006, p. 30)

Vindo ao encontro dessa perspectiva, percebe-se assim, a importância e a relevância desta pesquisa para o trabalho com jovens e adultos, destacadamente, em fase inicial de escolarização, como também é aspecto crucial para a continuidade dos estudos e realização de sua dignidade humana, da justiça e igualdade social para todos. Ao reconfigurarmos a EJA como campo dos direitos e como dever do Estado em cumpri-lo, abrimos a possibilidade de enxergar a EJA como um coletivo de brasileiros que, mesmo sofrendo exclusões ao longo de sua história pessoal e da própria História do Brasil, mantém sua identidade na luta por melhores condições de vida. A nosso ver, a partir da literatura estudada e da pesquisa realizada, percebe-se que, passa pela escolarização, a oportunidade de afirmação de Direitos Humanos, iniciando pela direito à Educação como direito humano, subjetivo e preponderante, como política pública afirmativa e desencadeadora de outros direitos e de empoderamento social e da dignidade humana.

## **2 A NEGAÇÃO DA CIDADANIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Partindo da premissa que “a Educação como um Direito Humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para a realização de outros Direitos”. (HADDAD, 2003, p. 4) e que cidadania “é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício.” (SEVERINO, 1992, p. 10) faz-se necessário conceituar Direitos Humanos e o percurso de sua evolução e, conseqüentemente, o conceito de cidadania implicado aqui e traçar também sua evolução histórica, situando a Educação nesses contextos.

Destacamos que a concepção de Direitos Humanos tem muitas vertentes, que apresentaremos brevemente, pois nos ateremos mais à sua concepção filosófica e pedagógica.

### **2.1 Direito Humano e suas gerações**

Variando no tempo e no espaço, várias expressões são e foram utilizadas para se referir aos direitos humanos enquanto uma mesma categoria jurídica, como nos apresenta Silva (1998, p. 179): “direitos naturais”, “direitos humanos”, “direitos do homem”, “direitos individuais”, “direitos públicos subjetivos, liberdades fundamentais, liberdades públicas e, direitos fundamentais do homem”. Segundo o autor, originalmente, utilizava-se o termo “direitos naturais”, por se constituírem como direitos imutáveis e universais, próprios da natureza humana, ou seja, apenas por ser homem, já naturalmente faz parte dele. Esse conceito, porém, não é mais aceito e, nesse sentido, Silva (1998) faz uma observação sobre a questão das denominações ou entendimentos acerca dos direitos naturais:

São direitos positivos, que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico. Sua historicidade repele, por outro lado, a tese de que nascem pura e simplesmente da vontade do Estado, para situá-lo no terreno político da soberania popular, que lhes confere o sentido apropriado na dialética do processo produtivo. (SILVA, 1998, p. 180)

Com a evolução da Idade Moderna e sua transição para a Idade Contemporânea, entre os séculos XVII e XVIII, os direitos naturais foram racionalizados e o divino substituído pelo uso da razão, evoluindo no século XIX para a efetivação desses direitos. Em meados do século XX, após o final da

Segunda Guerra Mundial (1945), os ingleses optaram pela expressão: “direitos do homem”. Porém, a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), também no mesmo momento histórico, em 1945, a terminologia foi substituída por “direitos humanos”, numa concepção que engloba homens e mulheres e que é a expressão preferida nos documentos internacionais. Silva (1998) faz uma referência nessa questão da nomenclatura, de que utilizando uma ou outra, não há direito que não seja humano e que só o ser humano pode ser titular de direito, mas alerta que essa afirmação também pode ser transitória. (SILVA, 1998, p. 180)

Mas não há como falarmos de Direitos Humanos se não nos reportarmos à Revolução Francesa visto que, a liberdade difundida mundialmente e, definitivamente a partir dela, constituem-se como a base dos direitos humanos ou fundamentais (como prefere a tradição germânica). Podemos verificar que direitos fundamentais podem ser traduzidos como:

Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a esse estudo, porque além de referir-se a princípios que resumem a concepção de mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. (SILVA, 1998, p. p. 182)

As características básicas dos direitos fundamentais, de acordo com Silva (1998) são: historicidade, inalienabilidade, imprescritibilidade e irrenunciabilidade. O conceito de historicidade, segundo o autor, descarta qualquer fundamentação baseada no direito natural. A inalienabilidade diz respeito a direitos intransferíveis e inegociáveis. A imprescritibilidade é referente a direitos “que nunca deixa de serem exigíveis”, independente de tempo, não haverá perda desse direito. E, irrenunciabilidade diz de direitos que podem até não ser exercidos ou se deixar de exercer, mas que não se admite que sejam renunciados.

Nesse sentido, a questão dos direitos pressupõe que todos devem ter acesso a eles, pois caso parte das pessoas não possam alcançá-los, teremos o que se configura como exclusão social, que grandes ônus trarão à sociedade como um todo. Porém, mesmo que os direitos sejam garantidos a todos juridicamente, é inevitável que essa situação aconteça, pois o direito decorre de regras e características básicas, que mesmo fundamentadas juridicamente, não impedem que eles sejam violados historicamente.

Para evitar que essas situações de exclusão se repetissem ao longo da História, muitas lutas foram travadas para que os direitos humanos fossem se consagrando e se efetivando ao longo das gerações e da evolução histórica pelas quais ia se desenrolando e, mesmo que fossem considerados como processos díspares, ao longo do tempo, toda uma trajetória foi construída, sem, contudo, estar separada de conceitos ideológicos arraigados de cada época. Para entendimento desse processo, os Direitos Humanos são divididos em três instâncias evolutivas, chamadas de gerações de direitos, de acordo com Dornelles (2008).

A primeira geração os reconhece como direitos civis e políticos, a partir do século XVII, momento em que o Estado absolutista passa a ser questionado pelas ideias de cunho iluminista, quando se formulou a moderna doutrina dos direitos naturais, ou direitos individuais: “Tratava-se, então, de explicar os direitos naturais, não mais como direito divino, mas sim como expressão racional do ser humano.” (DORNELLES, 2008, p. 18). Fazia parte dessa primeira geração de direitos, os que satisfizessem a burguesia na formação do capitalismo, como o direito à vida, à liberdade de expressão, ao pensamento e, especialmente, o direito à propriedade. “São a expressão formal de necessidades individuais que requerem a abstenção do Estado para seu pleno exercício.”, complementa Dornelles (2008, p. 21). A formalização desses direitos ocorreu a partir da Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 1776, e, posteriormente, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, após a Revolução Francesa, em 1789.

Na sequência dos direitos, se seguem os chamados direitos de segunda geração que são, após determinados os princípios básicos de direito à vida e à propriedade, aparecem os direitos econômicos, sociais e culturais e estão vinculados aos movimentos socialista e comunista do século XIX e do início do século XX, decorrentes do processo fortemente capitalista iniciado com a Revolução Industrial. São os direitos trabalhistas, à saúde, ao lazer, à cultura e à educação gratuita. Para Dornelles (2008), trata-se dos direitos coletivos, levados à reflexão especialmente pela obra de Karl Marx, segundo o autor:

A crítica do pensamento socialista, marcado pelo marxismo, e as lutas operárias e populares colocavam a questão dos direitos sociais, econômicos e culturais. A realidade de crise, de desigualdade social e de concentração do capital tornou insuficientes as interpretações liberais acerca dos direitos humanos, entendidos como inerentes à natureza do homem, independentemente da sua condição social e da sua classe de origem. (DORNELLES, 2008, p.29)

Toda essa gama da segunda geração dos direitos, “são direitos que exigem a ação positiva do poder estatal, criando as condições institucionais para o seu efetivo exercício” (DORNELLES, 2008, p. 30). É onde a questão estatal age, até nos dias atuais para a efetivação desses direitos, como no caso da educação, da saúde, moradia, acesso à cultura, bem como dos direitos trabalhistas.

Os direitos de terceira geração, também chamados de direitos difusos ou de inspiração solidária, no sentido de destino à condição essencial do gênero humano. Para Bonavides (1997, p. 523), a existência dessa terceira geração de direitos significa uma resposta à impotência dos Estados face às atuais ameaças mundiais à existência da humanidade, tais como a guerra e a destruição da natureza. Destacam-se assim, nessa nova geração de direitos, os que dizem respeito ao direito à paz, ao socorro humanitário em caso de desastres e a um meio ambiente sadio. Reportando-se novamente à questão das nomenclaturas utilizadas para designar a questão dos direitos, Dornelles (2008) utiliza-se aqui, da expressão: “direitos dos povos”, surgida no pós-Segunda Guerra, durante o século XX, para designar essa geração de direitos que são ao mesmo tempo individuais e coletivos e que interessam a toda a humanidade.

Ao nos reportarmos a essa geração de direitos, podemos nos situar nas orientações de Morin (2000) que se utiliza do termo condição planetária para tecer considerações acerca dessa mesma realidade:

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária. (MORIN, 2000, p. 78)

É preciso atentar para esse novo momento histórico em que os direitos se diluem numa proporção de essência humana, sem, contudo, nos descuidarmos dos direitos de primeira e segunda geração que não estão totalmente garantidos e a todas as pessoas, quanto mais ao direito de utilização terrena e a eminência de destruição da natureza e da vida em sociedade.

Dornelles (2008) apresenta, ainda nesta geração de direitos, a questão do direito ao desenvolvimento e à autodeterminação dos povos, do economicismo ao humanitarismo, e, respectivamente, à garantia do direito político de cada nação de

não sofrer interferência de Estados estrangeiros. Para concluir essa explanação, Dornelles (2008, p. 67) resume a origem dos direitos humanos, dizendo que cada uma dessas gerações de direitos nasceu e se desenvolveu em momentos históricos distintos, que havendo pessoas oprimidas exploradas expropriadas ou injustiçadas, levantaram bandeiras de lutas pela libertação e da emancipação humana “conquistando duramente espaços democráticos e liberdades possíveis no contexto histórico vivido.” Confirmando essa posição, Arendt (apud LAFER, 1998, p. 150), apresenta a ideia de que “os homens não nascem livres e iguais; a liberdade e a igualdade são opções políticas”. Daí a relação intrínseca entre a história política e os direitos humanos.

A reflexão arendtiana, no entanto, vai mais além, segundo Lafer (1998). O que ela afirma é que os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um fato e um meio, mas sim como um princípio, pois a privação da cidadania afeta substantivamente a condição humana, uma vez que o ser humano privado de suas qualidades acidentais — o seu estatuto político — vê-se privado de sua substância, vale dizer: tornado pura substância, perde a sua qualidade substancial, que é de ser tratado pelos outros como um semelhante. Hannah Arendt fundamenta o seu ponto de vista sobre os direitos humanos como invenção que exige a cidadania através de uma distinção ontológica que diferencia a esfera do privado da esfera do público. Para ela, a condição básica da ação e do discurso, em contraste com o labor e o trabalho é o mundo comum da pluralidade humana. Esta tem uma característica ontológica dupla: a igualdade e a diferença. Se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se. Por outro lado, se não forem diferentes não precisariam nem da palavra, nem da ação para se fazerem entender. “Ruídos seriam suficientes para a comunicação de necessidades imediatas e necessárias.” (LAFER, 1991, p. 151)

Mas há uma concepção acerca dos fundamentos e das gerações dos Direitos Humanos desde a sua origem, na qual Gallardo (2014) defende que: “Direitos Humanos possuem seu “fundamento”, ou seja, sua matriz, na conflituosidade social inaugurada e desdobrada pelas formações sociais modernas” (GALLARDO, 2014, p. 21). Ou seja, campo de tensões e conflitos. Segundo o autor, a sociedade civil burguesa utiliza-se da ideologia de direitos humanos, proclamando-os como universais e integrais, como princípio do Estado de direito, acima de qualquer suspeita, porém, com a intenção de garantia do lucro e do domínio do mercado.

Gallardo (2014) nos apresenta, ao invés de três, cinco gerações de Direitos Humanos, sempre configurando a sociedade civil emergente como fundamento dos direitos humanos. Na primeira geração estão os direitos chamados negativos, ou seja, onde o Estado não deve atuar, enquanto capacidades individuais, a não ser para protegê-las. Estão centradas na liberdade individual como expressão e de trânsito. Associa-se, portanto à sociedade emergente burguesa.

A segunda geração de direitos é a dos direitos econômicos, sociais e culturais: direito positivo, onde o Estado deve atuar para sua eficácia. São resultado da luta e atuação dos movimentos de trabalhadores organizados na Europa, como também de escravos nas colônias exploradas, nos séculos XVIII e XIX. Segundo Gallardo, é uma demanda da sociedade civil burguesa, mas permeada de contestação social e política dos setores discriminados e expropriados dessa sociedade. “Coloca-se em tensão a integralidade de direitos humanos ao evidenciar-se que, na organização capitalista da existência, o salário, para um assalariado, articula-se indissolúvelmente com a existência (direito à vida).” (GALLARDO, 2014, p. 50)

A terceira geração dos direitos humanos, chamados de direitos dos povos, “decorre da sociedade civil local e internacional dos outros”, todos esses direitos estão relacionados às diversas declarações dos Direitos Humanos realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), após 1945. Nesse sentido, Gallardo incorpora às discussões, as mobilizações civis e políticas contra o colonialismo na América Latina e nos demais países do Terceiro Mundo, que o autor faz referência como “formações sociais e os povos que não alcançaram a industrialização no século XX”, que sofrem ou sofreram uma realidade neocolonial, uma sociedade que ele chama de “empobrecida, coletiva e objetivamente internacional”, criada pela expansão imperialista, como o apartheid, na África do Sul.

O autor designa de quarta geração, os direitos relacionados com uma “contrassensibilidade cultural”, novas demandas da sociedade civil que denunciam a poluição e a desertificação como fator de empobrecimento da natureza e, conseqüentemente, do planeta, causadas pela exploração da atividade econômica. “Trata-se de entender e atender os seres humanos e a humanidade como processos nos quais suas práticas e instituições devem condensar e expressar a responsabilidade pelas condições de existência (herança) dos que virão.” (GALLARDO, 2014, p. 54).

E, finalmente, a quinta geração de direitos, sugerida pelo autor, está ligada ao avanço das tecnologias de ponta que interferem diretamente na genética humana. São discussões acerca da clonagem humana, alimentos geneticamente modificados, transplantes de órgãos e até da eutanásia. O que se discute é o aspecto negativo e perverso determinado pela cobiça e busca do lucro, que podem gerar a manipulação genética de cunho etnocentrista e fundamentalista levando à dominação geopolítica. Discute-se também as tecnologias avançadas ameaçando as áreas naturais, cerceando a agricultura que se submete, cada vez mais, as essas pesquisas de melhoramento genético de forma desenfreada e incontrolável. Segundo Gallardo:

Esse tipo de sociedade civil emergente possui um claro perfil cultural, isto é, humanizador: demanda proteção pessoal e genérica contra as instituições socioeconômicas, políticas, culturais e geopolíticas determinadas pela cobiça. Denuncia seus efeitos sobre as tecnologias e ciências e tenta imaginar um mundo sem “franksteins” sociais, onde a solidariedade, ilustrada ou gratuita, seja dominante.” (GALLARDO, 2014, p. 55)

Desta maneira, mesmo com interpretações diversas, podemos perceber a evolução dos direitos humanos ao longo da história e como as concepções foram se moldando de acordo com a sociedade em que se insere, mas podemos considerar que as afirmações de Gallardo sobre a conflituosidade de interesses nas relações humanas, que determinam a dominação de um povo ou sociedade sobre outra é um dado que não pode ser desprezado. Outro momento que estamos vivendo é a degradação planetária, seja ambiental como dos próprios direitos, enquanto nem todos, ou mesmo, a maioria deles não dispõe de recursos para sua sobrevivência. Cabe, pois, determinar as possibilidades da cidadania enquanto exercício dos direitos humanos.

## **2.2 Cidadania como Direito Humano**

O termo cidadania é cada vez mais utilizado na contemporaneidade, mas há que se estabelecer de quê tipo de cidadania estamos nos referindo e, quem são os personagens sociais que a propagam: aqueles que têm acesso a bens e direitos e aqueles que, por não terem seus direitos assegurados, na maioria das vezes, nem sabe o que significa essa tal de cidadania, ou o que significa ser um cidadão, como comprovamos por meio da pesquisa realizadas com os educandos/as da EJA.

De acordo com Covre ( 2002), o mais básico sobre a definição sobre o que é ser um cidadão é dizer que a é a pessoa que tem direitos e deveres, como está



descrito na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (ONU, 1948), derivada das cartas de direitos dos Estados Unidos, após a Independência (1776) e também da Revolução Francesa (1798), nas quais, a autora retira a definição básica que embasa suas ponderações:

Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio de seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. **Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem.** (COVRE, 2002, p. 9, grifos nossos)

E se acrescenta a essas proposições, que vão muito além do direito de votar, também diz respeito aos deveres da pessoa, no sentido de fomentar e apoiar a existência do direito dos outros, ter responsabilidades junto à coletividade, cumprir as normas e leis, participar do governo direta ou indiretamente e pressionar a sociedade e os governos, seja local ou federal, por meio de movimentos sociais e por ação do direito subjetivo de cada um, acrescenta Covre.

Nesse sentido, é bem complexo ser um cidadão e garantir o direito de cidadania, de maneira que o direito de todos esteja assegurado, em condição de igualdade, acima dos interesses particulares. O instrumento que pode garantir esse estado de coisas é a Constituição, porém, apesar de imprescindível a garantia da lei, esta por si só não é suficiente, é preciso trabalhar constantemente para construir a cidadania coletivamente e frequentemente, para que sejam efetivos e a todos, indistintamente. Covre (2002) ainda acrescenta a importância da reivindicação constante da cidadania, dialeticamente como exercício da cidadania também, para fazer valer os direitos do cidadão e promover a apropriação de seu espaço na sociedade: “Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e **que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população.**” (COVRE, 2002, p. 10, grifos nossos)

De acordo com Munarim (2008), o conceito de cidadania é sempre revisitado e pela sua origem histórica estabelece a relação entre o cidadão e o Estado como podemos verificar:

[...] Se tomarmos o termo cidadania pela sua origem histórica, veremos que se trata de conceito que sempre disse respeito à relação do cidadão do Estado. Passa pelas cidades Estado da antiga Grécia, onde cidadão era aquele que participava das decisões da

polis, tomadas em praça pública, cuja força se impunha a toda a coletividade. Passa por Roma antiga, onde a expressão *civita*, que quer dizer cidade, dá origem à palavra cidadania. Cidadão romano é aquele que, não sendo escravo, encontra-se protegido pelas leis de Roma.

Ao chegar ao liberalismo, os direitos e os deveres do cidadão continuam sendo definidos na relação com o Estado. [...] (MUNARIM, 2008 In: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008)

Assim, para tecermos considerações acerca do princípio da cidadania, necessitamos verificar primeiramente, a origem desse princípio e vamos encontrá-lo na Grécia antiga, especialmente em Atenas, a pólis política, com suas peculiaridades e controvérsias. Mas, foi a partir das Revoluções Burguesas que esse conceito se ampliou e se firmou com a expansão capitalista, passando por modificações que se estendem até os nossos dias. Segundo A Proposta Curricular de EJA (2001), o conceito de cidadania passou por uma evolução histórica e de luta:

Originalmente, o termo designava os direitos civis e políticos (liberdade de expressão, de crença e igualdade perante a lei). Ao longo da história, o conteúdo da idéia foi se ampliando, incluindo direitos trabalhistas e sociais, conquistados graças à luta dos trabalhadores e à ação política de partidos progressistas. Atualmente, esse conceito designa o conjunto de direitos e obrigações estabelecidos entre o indivíduo e o Estado. Referir-se a alguém como cidadão traz implícita a idéia de que é uma pessoa livre, portadora de direitos e deveres assegurados por lei, em igualdade de condições para todos. Essa ampliação é resultado das lutas pela universalização de direitos, que podem se traduzir em direitos civis (liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e crença, direito à propriedade e à justiça), direitos políticos (participação no exercício do poder como eleitor ou como integrante de instâncias de poder) e direitos sociais (direitos a um mínimo de bem-estar econômico, de participar da herança social e de ter uma vida digna de acordo com os padrões sociais estabelecidos). (BRASIL, 2001, p. 203)

A origem da cidadania está ligada à formação das cidades-estados gregas, as pólis, que eram compostas de homens gregos livres com participação política direta nas decisões da comunidade, por meio das Assembleias em que todos podiam participar e deliberar, exercendo seus direitos e deveres de cidadão. Mas cabe aqui uma ressalva, quando falamos do homem grego, estamos nos referindo literalmente ao sexo masculino, habitante da cidade e de origem grega, mais fortemente verificado em Atenas, o homem ateniense. Desta maneira, excluía-se dessa cidadania: mulheres, crianças e jovens, estrangeiros e escravos, algo em torno de 90% da população grega. Era uma democracia excludente, mas que habilitava os

10% da poluição que compunham esse seletivo grupo o acesso à cidadania plena e direta. Contraditório, se pensarmos que se tratava de uma sociedade escravista, tanto na Grécia, como em sua sucessora, a Roma Antiga.

Porém, segundo Covre (2002), durante o período histórico que vai do século V, representado pela Queda do Império Romano do Ocidente (476) e o século XIII, estabeleceu-se a sociedade feudal, que era rural, antagonizando as sociedades clássicas anteriores, que eram destacadamente urbanas. O período medieval, que se caracterizou pelo modo de produção feudal, entrou em decadência, tornando-se mais crítica com a crise do século XIV e estendeu-se até o século XV, quando foi superado pelo surgimento do modo de produção capitalista, tendo como marco histórico a Queda do Império Romano do Oriente (1453). O Renascimento do comércio e das cidades, a partir do século X, aos poucos minou as bases do Feudalismo e abriu espaço para um novo modo de produção, o sistema capitalista, ainda embrionário, sob a tutela dos novos comerciantes e habitantes da cidade, os burgueses, que para sua própria participação social, revitalizaram o exercício a cidadania, como com informa Covre:

Foi só como o desenvolvimento da sociedade capitalista (cujo início podemos situar no século XV), com a longa ascensão da burguesia em luta contra o feudalismo, que se retorna pouco a pouco ao exercício da cidadania, como parte da existência dos homens vivendo novamente em núcleos urbanos. (COVRE, 2002, p. 17)

A partir desse entendimento, a autora reforça a tese de que a ascensão da burguesia, fortalecida pelas Revoluções Burguesas, destacadamente a Revolução Francesa, favoreceram o desenvolvimento e o estabelecimento do Estado de Direito, por meio das Cartas Constitucionais e pelas Declarações de Direitos, como a norte-americana e francesa, e mais tarde, após as Guerras Mundiais, sendo ratificadas e corroboradas pela Declaração dos Direitos do Homem, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). A intenção dessa formalização jurídica tem o objetivo de “[...] estabelecer direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei, e, acenar com o fim da desigualdade a que os homens sempre foram relegados. [...]” (COVRE, 2002, p. 17)

Mas é preciso atentarmos para que tipo de sociedade foi instaurada a partir dessas Revoluções Burguesas, e à ascensão do capitalismo inicialmente mercantil e depois fabril, era a visão do grupo que instaurou essa sociedade, pelo seu viés de interesses e necessidades. Sem nos esquecermos de dois grandes movimentos do

século XV: o Renascimento Cultural e Científico, que colocou o homem no centro do Universo e promoveu a retomada dos ideais greco-romanos; e a Reforma Religiosa, que deu origem às Igrejas Protestantes. Ambos foram gradualmente minando o Poder da Igreja Católica, soberana no mundo medieval, antagonizando com o homem urbano. A ética protestante encaixou-se adequadamente aos interesses burgueses, de acumulação de riquezas, movido pelo trabalho incessante, desvinculado agora da ideia desmoralizante de ser um trabalhador, já que à nobreza cabia o ócio. As mudanças romperam com o poder da igreja e inauguram uma nova estrutura de sociedade, e o ressurgimento da ideia de cidadania:

Rompeu-se o poder da Igreja: tirando a Terra do centro do Universo, a igreja foi deslocada do centro da Terra, ou seja, abalou-se a sua racionalidade e, portanto, o seu poder. Passou-se, então, da racionalidade da Igreja para uma nova racionalidade a nortear os homens q que permitiu, em sua evolução, a retomada da ideia de cidadania surgida com os gregos. (COVRE, 2002, p. 23)

Retomando a ideia de que tipo de cidadania foi instaurada com a sociedade burguesa, se sobressai o conceito de cidadania vinculada à propriedade, que serve à dominação e não à cidadania extensiva a todas às pessoas, como aparece no lema da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Precisamos perguntar: a quem? De quem? A quem serve?

Mas caminho foi longo para que se assentassem as bases do pensamento burguês. O movimento cultural e filosófico, que embasou as revoluções burguesas, pesou fortemente na configuração dessa ideia de liberdade e igualdade, especialmente jurídica e de direito à propriedade. Porém, é inegável a importância da instauração do Estado de Direito, o governo limitado pelas leis: “[...] Com toda a sua ambigüidade, a lei pode ser também instrumento da maioria dos cidadãos [...]” (COVRE, 2002, p. 29). Mas destaca que não devemos ser ingênuos e acreditar que a luta pela cidadania se restringe às leis, mesmo que estas sejam essenciais para sua garantia e reivindicação, é preciso lutar para sua efetividade e potencial extensão dos direitos civis, sociais e políticos.

Enfim, podemos concluir que a cidadania é uma conquista que está amparada em leis, mas que precisa ser praticada, reivindicada e conhecida. Por isso, a autora destaca a importância de que as pessoas conheçam seus direitos para colocá-los em prática ou reivindicá-los, o que reforça a nossa pesquisa, de que a escola pode ser esse espaço de prática e disseminação do conhecimento sobre as implicações

da cidadania: [...] é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vindo dessa forma a amplidão do que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor.” (COVRE, 2002, p. 37)

Nessa mesma linha de pensamento, segundo Gentili (2000):

[...] pensada como prática desejável, como aspiração radical de uma vida emancipatória, a cidadania se constrói socialmente, como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram os indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma sociedade. [...] os valores e as atitudes que definem a cidadania são resultado de uma ação social em movimento constante, no qual os consensos e dissensos se sobrepõem de forma complexa [...]. (GENTILI, 2000, p. 147)

Após retomarmos brevemente esse histórico sobre a origem da cidadania, poderemos nos aprofundar um pouco mais sobre esse conceito. Juridicamente, o termo cidadania aparece na concepção de Benevides como:

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro. A idéia da cidadania é uma idéia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. BENEVIDES, s/d, p.4)

Daí a importância de que os direitos sociais, como direitos de cidadania sejam garantidos e preservados pelo Estado, pois, segundo Benevides (s/d), um determinado governo pode modificar, a seu modo, e de forma radical, as prioridades em relação os direitos e deveres do cidadão. Se for alterado o Código Penal ou o Código Civil, dependendo da mudança pode trazer grandes alterações sociais. Nesse momento em que o Brasil se cogita a mudança na lei trabalhista, instituindo se idade mínima para aposentadoria, mas sugerindo-se a equiparação entre homens e mulheres nesse quesito. Fica clara a posição de que cidadania está ligada às regras e determinações de um determinado país e da ordem jurídico política estabelecida por aquele Estado ou por governos.

Nesse sentido, apesar dos direitos de cidadania terem afinidade com os direitos humanos, podemos diferenciar um do outro na medida em que os direitos

humanos são muito mais amplos, universais e naturais, enquanto os direitos de cidadania são criados juridicamente. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes, o que é determinado como direito humano é aceito no Brasil ou em outro país qualquer do mundo; já os direitos e deveres do cidadão, de um determinado país, não podem ser invocados como violação dos direitos humanos. Segundo Benevides:

Em sociedades democráticas é, geralmente, o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais. Os Direitos Humanos são universais e naturais. Os direitos do cidadão não são direitos naturais, são direitos criados e devem necessariamente estar especificados num determinado ordenamento jurídico. Já os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos. (BENEVIDES, s/d, p. 4-5)

Porém, como afirma Benevides, os direitos naturais são inerentes à pessoa humana, mas desde que sejam reconhecidos por meio de legislações específicas, torna tudo mais favorável, como por exemplo, podemos citar a escravidão, que é uma conduta rejeitada no mundo ocidental por ferir a dignidade humana enquanto direito universal, mas também está resguardada pela lei. No entanto, os direitos universais divergem dos direitos de cidadania, que são específicos de cada povo. Nesse sentido, Lafer (1991) reforça a importância de que os direitos das pessoas sejam salvaguardados por leis; explica essa posição a partir do pensamento de Hanna Arendt, a qual aborda problemas jurídicos em relação a direitos suprimidos, no período Totalitarista durante a Segunda Guerra Mundial, baseado na ideia de que: “o primeiro direito humano é o direito de ter direitos” (ARENDR, apud LAFER, 1991, p. 153).

Na preocupação da garantia dos direitos humanos e de cidadania, jurídica e legalmente em oposição ao Totalitarismo mencionado acima, Lafer (1991) nos diz que:

Isto significa pertencer, pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e viver numa estrutura onde se é julgado por ações e opiniões, por obra do princípio da legalidade. A experiência totalitária é, portanto, comprobatória, no plano empírico, da relevância da cidadania e da liberdade pública enquanto condição de possibilidade, no plano jusfilosófico de asserção da igualdade, uma vez que a sua carência fez com que surgissem milhões de pessoas que haviam perdido seus direitos e que não puderam recuperá-los devido à situação política do mundo, [...] **Num mundo único a cidadania, como base para o direito a ter direitos e como condição para um indivíduo beneficiar-se do princípio da legalidade**, evitando-se dessa maneira o surgimento de um novo "estado totalitário de natureza", não pode ser examinada apenas no âmbito interno de uma comunidade política. [...] este primeiro direito humano, como todos os demais que dele derivam, só pode existir, observa Hannah Arendt em artigo publicado em 1949, por meio de acordo e garantias mútuas, pois não se trata de algo dado, mas construído, e este construído, no caso, requer um entendimento de alcance internacional. (LAFER, 1991, p. 153- 154 – grifos nossos).

Se a cidadania, como afirma Arendt (in LAFER, 1991), precisa ser construída, e não é algo dado, especialmente porque varia de acordo com as regras e determinações de cada país, também podemos afirmar que, muitas vezes, esta é negada para boa parte da população. De acordo com Marques, Zanata e Minguili (2009), apesar da redemocratização política (1985 a 1988) e a promulgação da Constituição Federal em 1988, que determinou a educação como direito social, promoveu a ampliação do acesso às crianças das classes populares à escola, a Educação de Jovens e Adultos foi inserida na Constituição e na LDB 9394/1996, porque o Estado não garantiu a permanência dessas crianças que retornavam, mais tarde, à escola, na condição de educandos/as jovens e adultos, atestando que: “a instituição escola pública brasileira falhou e faliu com relação ao ensino regular de crianças e jovens. Agora compete aos educadores da EJA resgatar em seus alunos (jovens e adultos), a cidadania interrompida.” (MARQUES; ZANATA; MINGUILI, 2009, p. 21). Sobre essa questão, abordaremos, mais tarde, a questão da cidadania e a educação.

Na tendência da afirmação de Arendt e Lafer, encontramos a definição de cidadania em Demant (in PINSKY, 2003, p. 43), que vai ao encontro dessa concepção. Inicialmente, Demant indaga sobre a afirmação de garantias políticas: “A cidadania – quer dizer, a existência de direitos políticos completos e iguais – garante ou ao menos facilita a boa convivência entre majorias e minorias?” E a resposta a essa indagação é uma proposta dialética a essa questão: “Usarei uma definição

restritiva do que é cidadania: direitos civis e políticos, completos e iguais, mas no sentido original, individual.” Seguindo esse raciocínio, o autor observa os problemas decorrentes quando do surgimento da ideia de cidadania na Europa do século XV, quando não se pensou em discernir minorias e majorias e identidades coletivas. Nessa interpretação, fruto do momento histórico conturbado e na ebulição do Iluminismo, a palavra cidadão tinha uma representação abrangente para fazer frente ao poder dos monarcas absolutistas. Não era contextual naquele momento, nem importante, lidar com questões de identidades e diferenças individuais. Porém, isso não se deu de maneira simples e possível, como podemos comprovar,

O conceito de “cidadão”, expandido para incluir a democracia, foi então utilizado como método para permitir e legitimar a coexistência de tantos homens diferentes. Só que isso, dentro do ideário de cidadania, podia ser feito unicamente por meio da negação de diferenças grupais: a aplicação de princípios genéricos solucionaria, acreditou-se, as desigualdades particulares. O ideal se chocou com a dura realidade social de discriminação, preconceitos, perseguição, alienação. (DEMANT, in PINSKY, 2003, p. 344)

O mais triste dessa constatação é que, ainda hoje, vivemos esses conflitos e o desrespeito aos direitos sociais de cidadania e que, a visão de cidadão muda muito em nossa sociedade, especialmente a partir de quem se refere quando se usa esse termo, e os educandos/as que estão na Educação de Jovens e Adultos são esses mesmos sujeitos não abarcados por essa concepção universal de cidadania e igualdade social e jurídica. Porém, esse conceito de cidadania que temos hoje, “é unicamente ocidental”, explica Demant, que descreve a evolução da cidadania a partir da sociedade europeia branca e cristã e que contava com poucas minorias raciais, nacionais ou religiosas, sem, contudo, não ter ocorrido de maneira ideal, não sem conflitos. Afirma ainda que, nos impérios asiáticos como China e Índia esse processo não se realizou, devido a sociedades estamentais, a quem não interessava a questão de direitos sociais e individuais.

A condição de cidadão na Europa Ocidental assumiu um caminho sem volta a partir do Iluminismo e sua prática revolucionária, a Revolução Francesa, onde, pela primeira vez na história se tem uma sociedade de cidadãos juridicamente iguais, mas que se consolidou numa sociedade burguesa que freou esses direitos de igualdade, especialmente com a consolidação da Revolução e o governo de Napoleão Bonaparte. Mas é inegável que as reivindicações da Revolução Francesa



ativaram as reivindicações por direitos civis e coletivos, “[...] em outras palavras, cidadania [...]” (Id, p. 347).

Deste momento histórico, que desembocou nas lutas por liberdade das nações e mesmo, da escravidão, especialmente na América, como ponto alto no século XIX. Sobre a abolição da escravatura na América, uma prática secular que segregava pessoas da condição de ser humano, cujo nem o direito primordial, à vida, era respeitado, como sabemos, ocorrido no Brasil. Essa questão racial traz consequências desumanas até hoje em todos os países onde ocorreu de forma intensa:

A maioria das sociedades americanas é multirracial, consequência da interação entre as civilizações indígenas destruídas com os imigrantes europeus e a importação maciça de escravos africanos. Assim, a abolição da escravatura e a “concessão” da cidadania aos negros e índios criou também ali sociedades heterogêneas, tanto polarizadas racialmente como na América do Norte quanto mestiças como na América Latina, mas sempre de complicada convivência. (IBID, p. 348)

Segundo Demant (2003, p. 348), a heterogeneidade que cresceu de forma exponencial, levou a uma indagação ainda maior: “Será que os valores de cidadania nos provêm com princípios suficientes para tal tarefa?” Ao longo dos séculos XIX e XX, assistimos às mais explosivas disputas entre seres humanos, culminando nas Grandes Guerras Mundiais, como prova indefectível da intolerância a essa heterogeneidade, muitas vezes travestida de princípios religiosos. Referindo-nos novamente a Arendt (apud LAFER, 1991), apenas o princípio da cidadania poderia evitar governos autocráticos e totalitários, mas vemos esses acontecimentos mesmo em países democráticos e até mesmo no século XXI, já em meados de sua segunda década.

Por fim, o autor discorre sobre vários exemplos de intolerância na história recente da humanidade e chega à conclusão da “[...] insuficiência do critério de cidadania [...]”, ou seja, apesar da inegável existência e afirmação dos direitos civis, eles não são suficientes para promover a paz entre a maioria e a minoria. A explicação dessa deficiência, segundo ele, está na definição do que é ser cidadão, que não abarca as demandas por aceitação e exclusão, inviabilizando a convivência e que porque não dá conta das oposições que se apresentam dentro da sociedade quando novos sujeitos se apresentam como “candidatos à cidadania”. Para ele, apenas haverá o equilíbrio entre minoria e maioria, se forem incorporadas nas

políticas constitucionais, a heterogeneidade da sociedade como um todo, bem como as possibilidades de ligação e separação existente, visando a garantia da cidadania extensiva a todos. (DEMANT, in PINSKY, 2003).

Mas uma questão crucial é saber quantas pessoas no Brasil são considerados cidadãos, ou, mais forte ainda é saber o que significa ser cidadão, ou o conceito de cidadania. A esse respeito, Milton Santos (2015) questiona: “Há cidadãos nesse país?” E afirma que o simples fato de nascer, faz com que este novo ser já traga em si os direitos inerentes à condição humana, condição essa, esquecida em nosso país. O autor defende a posse dos direitos a toda pessoa, durante sua existência e existência digna:

Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, à chuva, as intempéries: direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna. (...) A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. (SANTOS, 2015, p. 7)

Para Santos (2015), nem todos os países tem uma tradição na luta pelos direitos humanos, que se consolidou com muitas lutas e reordenações ao longo da história, a partir do século XVIII, incluindo as alterações de sentido na palavra cidadão. Na sociedade feudal o que existia era o servo, destituído de direitos. A partir do surgimento da sociedade burguesa e urbana, em oposição ao mundo feudal, a palavra cidadão passa significar o indivíduo que no espaço urbano passou a viver como homem livre, no processo de transição para o capitalismo, ressaltando a evolução do conceito de cidadão como fruto do desejo de muitas pessoas por seus direitos, independente da vontade do Estado. Entretanto na sociedade brasileira que se forma a partir da chegada dos europeus, se forma uma sociedade de não cidadãos.

Mas o autor ressalta que é preciso atualizar o termo para o mundo de hoje, uma sociedade altamente capitalista e tecnológica, marcada por graves crises econômicas e retrocessos nas garantias sociais. E podemos inserir o Brasil nessa observação, pois é o momento que o país está vivendo, nunca descolado da conjuntura internacional. Por este motivo, é que o significado de cidadania adquire muitas facetas nos diferentes países do mundo, especialmente daqueles em que há a tradição das lutas sociais e os países subdesenvolvidos, subordinados por estes:

“[...] há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda são [...]” (SANTOS, 2015, p. 12). E sobre esse aspecto, há na realidade brasileira sobre o tema, especificidades a ressaltar:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário. (SANTOS, 2015, p.13)

Ao nos atentarmos para esse cenário, ele nos apreça como um desalento frente aos desrespeitos aos direitos humanos e de cidadania, mas Santos (2015) nos mostra um caminho: “A cidadania, sem dúvida, se aprende”. E nesse sentido, acrescenta que a cidadania não é um estado de espírito ou que basta uma declaração de direitos, é preciso reafirmá-la constantemente. Porém, para ser mantida e ser eficaz, é indispensável que esteja assegurada em leis próprias e específicas, a fim de possa ser reclamada e invocada quando for desrespeitada. A busca do homem por seus direitos depende de seu entendimento do mundo. É preciso conhecer seus direitos, pois a desinformação jurídica da população é um fator que concorre a favor do desrespeito aos direitos. Daí a necessidade de se conhecer seus direitos e reclamar por eles, quando necessário. Santos, afirma ainda que, por vezes, há também uma incerteza da validade da busca por afirmação dos direitos, em que as pessoas têm a certeza de que não vale a pena reclamar, pois não serão ouvidos. O caminho é persistir, pois, com referência a Marshall (apud SANTOS, 2015) sempre haverá uma tensão entre a igualdade preconizada pela cidadania e a desigualdade que é inerente ao sistema capitalista e de classes.

Ao abordar o tema cidadania a partir da consolidação democrática no Brasil, Benevides (1994) apresenta novo enfoque reafirmando as questões levantadas por Milton Santos ao dizer das peculiaridades dos obstáculos à questão da cidadania no Brasil. A respeito da própria noção de cidadania, a autora o faz sobre dois temas:

1. o aperfeiçoamento dos direitos políticos do cidadão pela implementação de mecanismos de democracia direta, como

referendo, plebiscito e iniciativa popular, acolhidos na nova Constituição brasileira;

2. a educação política do povo, como elemento indispensável – torando-se causa e consequência – da democracia e da cidadania. (BENEVIDES, 1994, p. 5)

Desses dois aspectos trataremos aqui da questão da cidadania e a respeito da necessidade da educação política para a efetivação da cidadania; quanto ao item sobre participação política trataremos nos Resultados e Discussões da pesquisa, onde será focado esse tema. Cumpre dizer que esse estudo se fez no período de redemocratização brasileira, pós Ditadura Militar e com a promulgação da constituição Federal de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”. Acrescentamos que, em 1989 o Brasil elegeu diretamente o presidente Fernando Collor de Mello, que governou de 1990 a 1992, quando, em meio a uma grave crise política e econômica, foi deposto do cargo por um processo de impeachment, renunciando horas antes do julgamento final da ação. Desta maneira, analisando o contexto da época e o contexto atual brasileiro, as ideias de Benevides, estão extremamente atuais e muito contribuiriam para o entendimento da questão da cidadania em nosso país.

Ao retomar a origens da ideia de cidadania e direitos do cidadão, a partir do século XVII e da Revolução Francesa, a autora questiona o que é ser cidadão e discute a ideia de que no Brasil o tema sempre gerou uma ambiguidade, pois para a esquerda é apenas aparente e reforça a desigualdade, com a presença de cidadãos de primeira classe e até de nenhuma classe, enquanto que, para a direita, implica no conceito de igualdade, mesmo que apenas jurídica, se apresenta como uma ameaça ao poder constituído. Para clarear esse entendimento, nos apresenta a definição de cidadão:

Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em teses livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou de uma nova ordem jurídica. (BENEVIDES, 1994, p. 7)

Contudo, é questionável essa colocação na prática, pois “quem faz as leis” ou “quem são os iguais”, e ainda se acrescenta a ideia de Marshal (1967, apud BENEVIDES, 1994), de que os direitos muitas vezes são entendidos como

concessões ou benesses do Estado para com as pessoas, entendimento presente até hoje. E nessa configuração, a cidadania é vista como passiva, ou seja, como privilégio de alguns e merecimento de outros, como se verifica em vários momentos da história brasileira,

Nunca tivemos reformas sociais visando à cidadania efetivamente democrática. Nossa festejada modernização conservadora empreendeu reformas institucionais (ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária), reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas sociais (leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas). Mas não se mudou, no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, a distribuição de rendas, a estrutura agrária, a previdência social, educação, saúde, habitação, etc. A cidadania permaneceu parcial, desequilibrada, excludente. Direitos ainda entendidos como privilégios – só para alguns, e sob determinadas condições. (BENEVIDES, 1994, p. 8)

Cabe diferenciar o que é cidadania passiva e cidadania ativa, para entendermos o pensamento aqui descrito: “[...] “a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado” e “cidadania ativa, [...] essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994, p. 9). Podemos trazer também esta explicação: “Enquanto a **cidadania passiva** apenas enfoca direitos e deveres da vida em sociedade, a **cidadania ativa** refere-se à participação na vida em sociedade.” (CARDOSO, 2009.p. 17, grifos do autor). Mas outro ponto importante a ser incorporado a essa discussão se refere ao entendimentos da amplitude da cidadania, pois podemos diferenciar o que são direitos humanos e direitos do cidadão, ou seja, direitos humanos são inerentes à pessoa humana e direitos do cidadão podem variar de acordo com leis e vínculos de nacionalidade; o que, segundo Dallari, citado por Benevides, no Brasil é mais coerente falarmos em direitos da pessoa humana ao invés de direitos do cidadão. Acrescenta-se ainda que a ausência de cidadania não implica em ausência de direitos humanos.

Para encaminhar essa discussão, Benevides, questiona até que ponto uma sociedade como a brasileira, marcadas por desigualdades e desequilíbrios poderá fazer funcionar uma democracia participativa. E ela responde essa questão com uma possibilidade inegável: a da educação política, como educação para a cidadania ativa, participante, que fortaleça a participação efetiva e responsável, que se faz, aprendendo a fazer, porém, isso requer a aceitação da possibilidade de ação popular contra o preconceito e a discriminação do povo:

Mas entender a participação popular como uma “escola de cidadania” implica rejeitar aquela argumentação contrária que exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do eleitorado, assim considerado incapaz submisso e “ineducável”. O que importa, essencialmente, é que se possa garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação – com pluralismo e com liberdade. (BENEVIDES, 1994, p. 14)

Desta maneira, verificamos a importância de se promover a informação e o conhecimento dos direitos das pessoas, como exercício da cidadania, que entendemos, passa pela possibilidade de educação e, mais especificamente, escolarização, daí sugerimos a realização de um guia para a cidadania na Educação de Jovens e Adultos, uma possibilidade de contribuição para esse conhecimento e aplicação. Nessa direção, podemos tecer algumas considerações sobre a Educação como direito humano, ou seja, a capacidade de aprender e ensinar, que é inerente ao ser humano, ou, nas palavras de Dallari (2004), “[...] um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida [...]” (DALLARI, 2004, p. 66). Ou seja, a Educação é um direito que propicia o desenvolvimento da pessoa e abre possibilidades de melhoria de vida e fortalecimento das perspectivas de uma vida mais digna.

### **2.3 A Educação Como Um Direito Humano e Cidadania**

A Educação é um dos direitos sociais constante no artigo 6º da Constituição Federal de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988), assim como se apresenta nos artigos 205, 206, 213 e 214, sendo, portanto, direito essencial da sociedade brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 214. [...] I - erradicação do analfabetismo; (BRASIL, 1988)

Sendo a Educação um dos direitos garantidos pela Constituição Federal, a sua negação pode comprometer não só o aspecto educacional enquanto direito, mas a possibilidade de aquisição e efetivação da cidadania, como nos apresenta Marques (2000):

A negação do direito à educação tem o agravante de além de ser um dos direitos sociais, considerados na atualidade e universalmente como indicadores de competência social, ele é, por sua vez um instrumento necessário para a efetivação da cidadania. (MARQUES, 2000, p. 344-345)

Dallari (2004) defende a importância da educação para uma melhor perspectiva de vida e podemos verificar que os países que conseguiram um nível avançado de qualidade de vida, começaram por uma melhoria efetiva no sistema educacional, mas esse não é o nosso foco nesta pesquisa. Queremos apresentar a Educação como princípio básico da cidadania e, a educação escolarizada como meio para essa conquista, tendo o Estado como seu provedor de garantias e recursos. Essa afirmação é ratificada por Goergen (2013), ao enfatizar a importância da educação como um direito e dever do Estado:

[...] Ao longo da história da modernidade, baseada no domínio e manejo racional dos bens materiais e espirituais, o acesso ao conhecimento e à educação foi se tornando condição essencial de sucesso. Delineia-se como conseqüente e, de certo modo, natural o direito de acesso a tais mecanismos sob a garantia do Estado. (GOERGEN, 2013, p. 724)

O autor, ao abordar a importância da existência do Estado ao longo da História, como um ponto de equilíbrio de forças nas sociedades, mesmo assim, afirma que ao longo dos tempos a sociedade configurou-se em uma divisão, com lados antagônicos e definidos: fortes e fracos, ricos e pobres, excluídos e incluídos e/ou dominados e dominadores. Deste modo, apesar de em princípio “somos todos iguais”, a educação é o ponto nevrálgico nessa questão:

Partindo da premissa de que, em princípio e apesar das diferenças genéticas e socioeconômicas, somos todos iguais como seres humanos, conclui-se que os socialmente desfavorecidos necessitam, em termos de educação, de amparo num duplo sentido. Primeiro, mediante uma educação escolar democrática, visando um novo modelo de cidadania participativa e tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade mais digna e justa. Segundo, pela garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado. (GOERGEN, 2013, p.730)

Da mesma linha de pensamento e, tendo por base o Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação, Haddad (2003) nos apresenta a visão de que o que mais é recorrente nos estudos sobre Direitos Humanos é a educação para Direitos humanos e não a Educação como Direito Humano e, a partir dessa abordagem, o

autor afirma essa posição defendendo que a Educação é a possibilidade de acesso os demais direitos, como podemos verificar:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência do mundo. [...] Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo [...] Outro aspecto importante e que fundamenta a Educação como um Direito Humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para a realização de outros Direitos. (HADDAD, 2003,)

Ao reconhecer que nessa relação entre política e direito, há uma forte tensão, ou seja, existem amplas disputas de poder e de projeto de sociedade, Freire (2000) acredita que não é possível garantir um ou outro direito isoladamente, pois todos eles são necessários para que a pessoa se realize em seu potencial humano. Nesse sentido, Freire (2000) posicionou-se politicamente com os povos oprimidos para com estes lutar pela defesa incondicional dos seus direitos humanos. Nesse sentido, nos ensina a posicionarmo-nos na...

[...] briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar e de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz. (FREIRE, 2000, p.59)

Essa fala de Freire reforça a questão da tensão existente historicamente entre os direitos das pessoas e políticas públicas que efetivem esses direitos e os torne realidade, configurando um campo de negação da cidadania, enquanto direito individual resguardado em lei específica. Nesse sentido, é preciso tomar essa direção de garantia do direito do cidadão, por meio da Educação e, mais especificamente, da escolarização de pessoas jovens e adultas que já trazem consigo a cidadania negada na infância quando não tiveram a oportunidade de acessar ou permanecer na escola, e precisam ter o direito à escolarização, garantido, não com suplência ou complementar, mas como novas possibilidades de inserção e participação social.

Complementando essa ideia, Soares, Giovanetti e Gomes (2006) trazem uma concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se encaixa perfeitamente nessa opção pela EJA como direito humano e um campo incessante de lutas: “[...] É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular [...]” (SOARES, GIOVANETTI e GOMES, 2006, p. 7). E ele vai mais além, afirmando que



não há como distinguir educadores/as e educandos/as da EJA, da perspectiva de “[...] sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo do que somente uma ‘modalidade de ensino [...]’”. Seguindo esse pensamento, ele afirma ainda que, os pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos não estão isentos desse processo. Pois toda pesquisa na área das Ciências Humanas demandam sensibilidade e posicionamento político dos pesquisadores, porém, quando o objeto dessa pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos, requer dos pesquisadores:

[...] uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas. (SOARES GIOVANETTI e GOMES, 2006, p. 8)

Ou seja, Soares, Giovanetti e Gomes (2006) defendem e, nós apoiamos fortemente que não há como ser pesquisador (a) da Educação de Jovens e adultos e não se comprometer com a educação das camadas populares e lutar contra a exclusão e discriminação sofridas por essas pessoas em todas as instâncias sociais. Preocupados com toda essa questão, ao coordenar a coletânea de textos sobre a EJA com o propósito de organizá-los em torno de um eixo comum que se encaixa coerentemente com esta pesquisa a respeito da formação da cidadania:

A compreensão das pessoas jovens e adultas como *sujeitos sociais e de direitos*. Sujeitos em movimento. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança. (SOARES GIOVANETTI e GOMES, 2006, p. 9)

Ao realizar a introdução dessa coletânea de textos, os organizadores destacam a ideia principal de Arroyo, texto sobre o qual teceremos várias considerações, embasados em suas ideias sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto campo de luta pelos direitos, a qual se identifica com o que estudamos e defendemos nesta pesquisa, como podemos identificar:

Exige-se uma intencionalidade política e pedagógica (...) primeiro, conhecer quem são os jovens e adultos, sua trajetórias humanas e escolares, seu protagonismo social e cultural. Vê-los como coletivo com sua herança coletiva de direitos negados, e compreender a EJA como política afirmativa. (SOARES GIOVANETTI e GOMES,, 2006, p. 10)

Complementando essa ideia, Arroyo (2006), afirma que as universidades e os centros de pesquisa e de formação estão se voltando para a Educação de Jovens e

Adultos como focos de pesquisas e reflexões teóricas e de formação de educadores, configurando a EJA como um campo de responsabilidade pública de Estado. O autor apresenta indícios de que o Estado tem assumido esse papel ao criar espaços institucionalizados como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no Ministério da Educação (MEC) e a participação da EJA no FUNDEB, além de estruturas específicas nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Espaço esse no qual esta pesquisadora participa ativamente, se responsabilizando pelas ações diretas com a EJA, qual seja a formação de professores, acompanhamento das turmas da EJA e gerenciamento de todos os aspectos inerentes incluindo a utilização dos recursos do FUNDEB destinados a esse segmento. Fazendo parte desse grupo de educadores e pesquisadores, torna-se possível a constituição de profissionais com formação específica para atender essas questões do direito à educação na juventude e na idade adulta que se estende até a velhice, pois há limites mínimos para a entrada na EJA: 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio, porém a partir dessas idades não há limite para a participação de pessoas das mais diversas faixas etárias.

Mas tudo isso, reforça Arroyo (2006), só será viável se a visão reducionista da EJA como suprimento de carências de escolarização seja superada em favor de uma participação social e cultural efetiva dessas pessoas, como um tempo de direitos e de vida plena, ou seja: “Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (ARROYO, 2006, p. 21)

A questão é saber quem são esses jovens e adultos e como devemos vê-los nesta sociedade tão excludente aos não letrados, segundo Arroyo (2006): “[...] vê-los como alunos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito” (ARROYO, 2006, p. 23) Mas é preciso enxergá-los e alargar essa visão sob a perspectiva dos direitos humanos: “Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.” (id) Essa perspectiva proposta e defendida pelo autor, expõe a necessidade de ampliar os horizontes dos alunos da EJA para além dessa significação, que não pode estar descolada de suas trajetórias de vida. A trajetória escolar de exclusão e evasão carrega em si trajetórias de vida também de exclusão e negação:

[...] vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à

sobrevivência. (...) As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. (ARROYO, 2006, p. 24)

Arroyo é ainda mais contundente ao afirmar que as experiências mais radicais da EJA descortinam aos educandos/as, que além de excluídos do mundo letrado, também o são do mundo dos direitos humanos mais básicos:

[...] não podemos esquecer que as experiências mais radicais de EJA nascem, alimentam-se e incentivam movimentos sociais ou sujeitos coletivos constituindo-se como sujeitos de direitos. Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência. (ARROYO, 2008, p. 229)

É importante destacar que, ao retornar para a escola, essas pessoas trazem consigo toda essa vivência construída ao longo de sua existência. Mais que isso, entender que suas trajetórias sociais e escolares truncadas não significam que deixaram de participar de diversos e tensos processos que consolidaram sua identidade, sua cultura e suas posições de vida social e política. E a escola ao recebê-los precisa estar atenta para reconhecer todo esse processo “formador e deformador” dos quais fizeram parte e dos múltiplos espaços que ocupam e pertencem na sociedade. Só desta maneira, a escola será um espaço onde os direitos serão respeitados e, mais especificamente o direito à educação seja uma garantia e uma possibilidade de mudança e inserção social mais positiva e significativa. Porém, garantir não só o espaço escolar, mas paralelo a isso, favorecer mudanças estruturais que garantam o fim da exclusão de histórica dessas pessoas em relação ao trabalho, moradia, identidade e principalmente, dignidade humana. Em suma, empoderar essas pessoas como sujeitos de direitos e passíveis do dever do Estado para configurar esse direito, mas que se realize no diálogo entre os interlocutores. O direito de dizer a Palavra, como nos ensina Paulo Freire.

Ao estudarmos a trajetória dos jovens e adultos da EJA, descobrimos quantas foram as situações de exclusão e humilhação pelas quais passaram, e na maioria das vezes, por não dominarem a leitura e a escrita, por desconhecerem seus direitos e até por desconhecerem-se a si mesmos como seres humanos com potencialidades e possibilidades que lhes foram negadas ao longo de suas vidas. Entender-se enquanto cidadão brasileiro e, buscar caminhos para garantir sua

participação nessa sociedade capitalista é um desafio que claramente pode ser evidenciado nas entrevistas realizadas e nos depoimentos emocionados que foram coletados e que serão abordados e analisados. Nesse processo de interlocução, podemos compreender que:

Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos. Ao contrário, são trajetórias que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher. Sem alternativas de escolha. (ARROYO, 2006, p. 43)

Quando tocamos nesse ponto, dos significados dessas trajetórias de jovens e adultos de classes populares que sempre estiveram à margem dos direitos sociais, não podemos fazê-lo sem nos reportarmos ao educador Paulo Freire, em sua lucidez, ao abordar a questão da alfabetização, como necessária para o exercício de se tornar sujeito da História, enquanto processo:

Embora não tenha sido um produto arbitrário do espírito inventivo do homem, a cultura letrada é um epifenômeno da cultura, que, atualizando sua reflexividade virtual, encontra na palavra escrita uma maneira mais firme e definida de dizer-se, isto é, de existenciar-se discursivamente na práxis histórica. Podemos conceber a ultrapassagem da cultura letrada: o que em todo caso, ficará, é o sentido profundo que ela manifesta: escrever e não conservar e repetir a palavra dita, mas dizê-la com a força reflexiva que sua autonomia lhe dá. [...]. (FREIRE, 2002, p. 20)

Mas o que sobressai à alfabetização, segundo Freire, é a reflexão desses entraves e possibilidades, onde a possibilidade de dizer a palavra seja sua possibilidade ação no mundo:

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. [...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. [...] A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; (...) é a significação produzida pela práxis, [...] palavra que diz e transforma o mundo. (FREIRE, 2002, p. 20)

Paulo Freire nos aponta o caminho, tendo a palavra como recurso para a prática da liberdade, o que é amplamente abordado no livro “Pedagogia do Oprimido”, leitura indispensável ao ligarmos a aquisição dos direitos do cidadão por meio da escola, como recurso para conscientizar e fortalecer as pessoas em busca

de sua cidadania, tantas vezes negada, especialmente à negação à educação e, esta como pressuposto para alcançar os demais direitos.

Na esteira dessa ideia forte de Freire, encontramos a organização das ideias de Severino (2000) ao abordar a força da educação para a construção da cidadania enquanto empoderamento do sujeito, superando, é claro, o simples mecanicismo das teorias, para uma educação que traga significado e possa vislumbrar possibilidades de ação concreta e superação das desigualdades, ou ao menos, a luta por essa superação:

Espera-se, pois, da educação, como mediação dessas práticas, que se torne, para enfrentar o grande desafio do 3º milênio, investimento sistemático nas forças construtivas dessas práticas, de modo a contribuir mais eficazmente na construção da cidadania, tornando-se fundamentalmente educação do homem social. A educação (...) é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas. (SEVERINO, 2000, p 1)

Não podemos nos esquecer de que Severino (2000) faz essa referência à educação sem se esquecer de sua ambiguidade, que pode representar a legitimação da ideologia dominante, reforçar ideias de alienação, mas, por outro lado, pode e deve ser “elemento gerador” de novas concepções de mundo que podem se antagonizar com essa concepção de alienação e manutenção da ideologia da opressão. De tudo, resta a disposição de atingir a cidadania por meio da educação, que aqui recortamos a escolarização como esse trunfo para a desalienação e obtenção da cidadania. Traz assim, o autor, uma concepção de cidadania que vai além do gozo dos direitos políticos, ou seja, a cidadania passiva, para o uso da cidadania ativa, como condição para que as pessoas se humanizem, numa forma mais ampla, havendo uma distribuição mais equitativa do poder numa convivência democrática. E qual o papel da educação nesse processo então? E qual o papel da educação nesse processo então? Essa indagação também é feita por Severino (2000), e é ele mesmo quem nos oferece a resposta a essa questão crucial:

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríptico universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; (...) A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens. (SEVERINO, 2000, p. 8)

A educação é um caminho viável para a difusão da cidadania, mas de maneira reflexiva e superando todos os entraves e controvérsias aliadas a esse contexto. Para mais embasar essa discussão, Severino (1992) aborda o papel da escola na construção da cidadania, que é o objetivo desta pesquisa e tem em suas ideias, a base central de nossas afirmações e hipóteses de trabalho.

Severino (1992) ao abordar o tema cidadania o apresenta como “uma qualificação da condição à existência dos homens” e a partir dessa acepção entender até que ponto a educação escolar pode contribuir e está apta para essa função de qualificação necessária da cidadania, sem deixar de lado as denúncias de que a educação escolar pode realizar o processo contrário, de submissão “às forças opressivas do sistema social” (SEVERINO, 1992). Desta maneira, o autor ainda se expressa de maneira muito eficaz em reação à cidadania como instrumento da humanização, como já falado anteriormente e reforçada neste trecho dessa discussão:

De fato, a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício. O homem, afinal só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem. (SEVERINO, 1992, p. 10)

A cidadania é uma condição própria do ser humano e, entendemos que, sozinho, especialmente aqueles que tiveram os direitos básicos negados desde o seu nascimento, podem, por meio da educação escolar que pode representar uma mediação histórico-social para que se possa acessar essa condição humana, entendido os sujeitos envolvidos como sujeitos de sua própria história, tendo o conhecimentos de seus direitos como ponto de partida para o exercício de sua cidadania e até a reclamar por ela e rejeitar a submissão ou o entendimento da cidadania como benesse ou doação.

No entendimento de Severino, o exercício da cidadania exige o compartilhamento das mediações sociais que estão interligadas em três configurações “dialeticamente articuladas e dependentes entre si”. E quais seriam essas três configurações?

A primeira forma concreta de partilhar dessas mediações é o **compartilhar dos bens materiais**. (...) É desta perspectiva que se entende o significado do **trabalho** enquanto atividade mediadora

para o homem, da produção e conservação de sua própria existência material.

Mas o **compartilhar dos bens simbólicos** é outra mediação efetiva e concreta para o exercício da cidadania. (...) A apropriação e o usufruto da vida cultural, das vivências subjetivas, não constituem apenas um complemento supérfluo e aleatório da vida humana. A dimensão da subjetividade é um elemento fundamental, imprescindível e insubstituível para a constituição da cidadania como qualidade de vida.

Num terceiro momento se encontra a exigência do **compartilhar dos bens sociais**, entendendo-se por eles os elementos próprios e específicos da esfera da existência política. Isto implica que não basta aos homens repartirem entre si os bens materiais e os bens simbólicos; esta participação se desumanizará se ela não se lastrear na **repartição do poder**. Aqui estamos na esfera da cidadania, no sentido estrito. (SEVERINO, 1992, p. 11, grifos do autor)

Essa tríade: bens materiais, bens simbólicos e bens sociais são interdependentes, se partirmos do princípio que biologicamente o ser humano precisa se alimentar e, como dizem popularmente: “saco vazio não para em pé”, não há como falarmos de cidadania para quem passa fome ou não tem condições mínimas de higiene e saúde. E esses bens, deveriam ser incorporados por meio do trabalho, mas quantos estão desempregados ou vivendo do subemprego e nem sequer atendem a essa primeira instância. No tratamento das entrevistas, apresentaremos essas situações coletadas por meio das entrevistas com os educandos/as da EJA. A segunda dimensão, da cultura, é a possibilidade da inserção do homem na sociedade, como fator de acesso ao conhecimento de si mesmo e do mundo e sua relação com este e as possibilidades de se humanizar. E finalmente a esfera do poder, por meio da participação política e a defesa dos seus direitos, já que não vivemos em situação de igualdade entre os homens a relação mais frequente é a de dominação e opressão, tantas vezes denunciadas por Freire (2002), onde muitas vezes o oprimido não tem a visão de que é oprimido e pactua com essa relação de dominação. Não podemos perder de vista que a cidadania necessita de leis que a definam, mas na prática precisa ser construída e reconstruída ao longo da história, para que possa superar essa constante desigualdade histórico-social.

Goergen (2013) comunga da mesma ideia, destacando a importância da convivência social e da instrumentalização das pessoas para que estas possam se defender e defender seus direitos de cidadão:

Para que o direito seja atendido, isto é, para que o sujeito possa se tornar cidadão, é necessário habilitá-lo à convivência social. Isto, por sua vez, exige a capacidade de expressar seus ideais, interesses e necessidades e defender seus direitos no espaço público. Precisa, além disso, ter condições de participar de todo o processo social que lhe garanta a vida digna, em termos de trabalho e emprego para sua sobrevivência em condições dignas. (...) ele precisa ter condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Para que isso seja possível, é necessário desenvolver suas potencialidades de domínio dos conhecimentos e habilidades, bem como o manejo dos códigos de comunicação indispensáveis à argumentação. (GOERGEN, 2013, p. 732)

Mas como a educação escolar poderia operar sua contribuição como mediadora nesse processo de instauração e construção da cidadania, especialmente numa sociedade historicamente desigual e alienante como a brasileira? A esta questão Severino nos apresenta:

Que ela, enquanto práxis humana, ou seja, prática intencionalizada, fecunda pela significação simbólica já fruto da subjetividade, se efetive como mediação para a construção dessa condição de cidadania, contribuindo para a integração dos homens nesse tríplice universo: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo da simbolização subjetiva, esfera da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais e no universo das mediações institucionais da vida social, das relações políticas. No entanto, sua contribuição se diferenciará em decorrência de sua própria especificidade. (SEVERINO, 1992, p.12)

A ação da escola em prol da cidadania se dar no âmbito das mediações culturais, em todos os aspectos que desenvolva, no preparo para o trabalho ou para as ações político-sociais. E o autor, ressalta que a prática dessa ação seja efetiva, de maneira que possa atuar como uma força construtiva e consiga se desvencilhar de sua forte potencialidade como instrumento de alienação e de reprodução da dominação social. A responsabilidade da escola é fundamental rever na importância que tem na construção da cidadania, mas tudo precisa estar articulado como um projeto com objetivos e metas definidas. “A escola é o lugar institucional de um projeto educacional [...]” (id, p. 13). E é preciso que o projeto institucional da escola esteja afinado com a realidade da sociedade e o projeto de vida de seus educandos/as, daí a importância dos objetivos e das intenções afinadas aos ideais e necessidades dos cidadãos, que, por mediação cultural possa buscar o exercício da cidadania plena. A escola é esse espaço onde se entrecruzam os projetos políticos da sociedade e pessoais de cada educando e também de cada educador, é o



encontro de vivências e de expectativas de vida com mais qualidade e dignidade. A definição e a defesa da escola, como esse espaço privilegiado, para essa realização de projeto de vida e, de busca da cidadania podemos encontrar nessa significativa definição:

[...] é ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educandos se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessam aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significado enquanto mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto. (SEVERINO, 1992, p. 13)

Esta definição vem diretamente ao encontro do que acreditamos: que a escola é sim o espaço privilegiado para a possibilidade de dar a conhecer aos educados, aos quais tiveram sua cidadania negada logo ao nascerem, pois encontramos pessoas que, nem ao menos certidão de nascimento tiveram até a adolescência e, mesmo até a idade adulta. E, depois o acesso à escola negado na infância e, daí todas as dificuldades que se processaram, como poderemos verificar com os resultados da pesquisa. Mas destacamos, assim como destacou o autor, a importância do educador da Educação de Jovens e Adultos que precisa imergir nesse projeto político, que se coloque a favor dessa possibilidade e que lute por ela tanto quanto desejam os educandos/as. Só com coerência, planejamento, estudo e participação democrática, esse projeto trará resultados por além do ensino mecânico de códigos linguísticos. Sem deixar de tomar conta, porém, de situar a escola dentro do momento histórico vivido pelo país e pela sociedade circundante, principalmente na opressão e exploração desta sociedade capitalista, regida pela égide das relações econômicas, fazendo que esse projeto de educação seja passível de interferências e exigências de uma sociedade desigual que contraria os princípios de gozo da cidadania. Desta maneira, Severino (1992) mais uma vez reforça a ideia que a educação escolar historicamente se apresenta como reprodutivista da sociedade alienadora, mas como tudo nesta vida tem suas contradições, a esperança é que a escola possa ser essa força transformadora.

No entanto, o autor José Vicente Tavares dos Santos (2000) nos alerta para a ambiguidade da escola como reprodução da sociedade e possibilidade de transformação, pois esta é o reflexo da sociedade em que vivemos, especialmente

quando esta se encontra em crise, fazendo com que essa fala seja totalmente adequada ao momento atual:

A escola não escapa à crise institucional, pois surge como lugar de explosão dos conflitos sociais. O sistema escolar está em crise, não tem resposta para explicar e ensinar a viver em uma situação de crise das oportunidades de ganhar a vida [...] Resulta desse processo uma relação ambígua com a instituição escolar, exigida como meio de profissionalização e transmissão de conhecimento e de valores da cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural das sociedades contemporâneas. (TAVARES DOS SANTOS, 2000, p. 131)

A questão da escola, enquanto mediadora da promoção dos direitos humanos e de cidadania, também foi apontada no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em processo de construção pelo Ministério da Educação (MEC) (2016), quando destaca o papel dos temas especiais na estrutura do BNCC, sendo Direitos Humanos e Cidadania, um desses temas de destaque, como podemos comprovar neste trecho do referido documento:

O estabelecimento de políticas para a promoção de direitos humanos tem se constituído em desafio para a construção de uma educação mais justa e acolhedora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos éticos e solidários. Em sociedades desiguais como a brasileira, as garantias de direitos para todas as pessoas podem ficar comprometidas, mesmo havendo pactos públicos para a sua proteção, razão pela qual a educação precisa assumir compromissos com a manutenção dessas garantias. (BRASIL, 2016, p. 50)

Mais do que aprender a ler e escrever, a Educação de Jovens e Adultos traz a oportunidade do resgate da autoestima das pessoas, quando ao retornar para a escola ou lá irem primeira vez. Muitas oportunidades se abrem e novos horizontes podem se descortinar como nos apresenta Camargo e Martinelli (2006) ao relatarem o resultados de suas pesquisas sobre educandos/as da EJA:

Afirmam que, depois que passaram a frequentar o curso de alfabetização suas vidas melhoraram pois aprenderam a ler e escrever, eles se comunicam melhor, aumentaram sua auto-estima, resolveram com mais facilidade os problemas do cotidiano, melhoraram o desempenho profissional e a visão da vida e do mundo. (CAMARGO; MARTINELLI, 2006. P. 200)

Encontramos em Adams (1996) a confirmação da escola como instrumento para a conquista desses objetivos de vida, como os relatados acima. Para o autor, a contribuição da escola é a transformação social:

O sentido da escola é, pois, contribuir no processo de transformação social, instrumentalizando, junto com outras forças criadoras de novos valores e práticas solidárias, as classes populares, para que estas assumam a conquista da cidadania plena. Contribuir, enfim, para construir uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente democrática e culturalmente plural. (ADAMS, 1996, p.34)

Nesse sentido, é claro o papel da escola na promoção da cidadania, especialmente àqueles que não tiveram outras oportunidades que proporcionassem acesso a essa condição cidadã. Assim, Hernandes (1998), ressalva:

É preciso transgredir a incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações na sociedade, nos alunos e na própria educação (...), construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e na comunidade. Na não marginalização do saber dos excluídos, na construção de um novo sentido de cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância. (HERNANDEZ, 1998, p.13)

Contudo, Frederico Mayor (1997), Diretor da Organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no discurso de abertura da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Confinte), em Hamburgo na Alemanha, que deu origem à Declaração de Hamburgo, fecha sua fala, com o trecho abaixo, que confirma a posição dos educadores citados, afirmando a importância da escola nesse processo:

A educação é um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável. É uma ferramenta. Mas é, sobretudo, um direito de cada um, o direito de se tornar um cidadão ativo e criativo. Aprender é, enfim, uma alegria, pois vivenciamos com isso um sentimento de liberdade, de abertura e de autonomia. Uma vez experimentada a alegria de aprender, a gente não esquece nunca mais: ela se repete e se reproduz ao longo de toda a vida; ela não se esgota jamais. (UNESCO, 1999, p. 18)

Vários autores defendem essa posição apresentada por Severino (1992) da escola como mediadora na promoção da cidadania, condição indispensável para que a pessoa possa tornar-se sujeito de sua própria história, criando independência para pensar e decidir sobre sua vida de forma autônoma e segura. Nessa perspectiva encontramos em Gentili (2000), esta afirmação:

[...] a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. (GENTILI, 2000, p. 154)

E finalmente, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), define claramente a importância da Educação de Jovens e Adultos para a garantia do acesso à cidadania, muito mais que um direito:

[...] 2. Apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. 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 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. (UNESCO, 1997, p.19)

Goergen (2013), por sua vez, argumenta fortemente nessa intersecção entre a educação e a conquista da cidadania e ativação dos direitos do cidadão, sendo uma mediadora da outra, e a cidadania como condição indispensável para a possibilidade de transformação individual e coletiva, em todos os espaços de intervenção, para uma sociedade mais igualitária e plural:

A cidadania está relacionada à capacidade de intervir tanto nos espaços privados de ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política. Só essa dupla capacidade e habilidade leva o sujeito a ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático. São múltiplos os caminhos para adquirir tais capacidades e habilidades, mas o principal deles é, sem dúvida, a educação. (GOERGEN, 2013, p.732)

E o autor, ainda reforça que a educação formal, ou seja, a escolarização, como imprescindível para o processo de ascensão à cidadania, mesmo nos dias atuais onde tantas possibilidades não formais são oferecidas às pessoas, especialmente para jovens e adultos que não tiveram essa oportunidade de escolarização na infância, mais ainda esta é requisitada no auxílio dessa defesa da cidadania; é o caminho da instrumentalização que se dá pelo direito primeiro de acesso à educação, como podemos comprovar no argumento forte de Goergen:

E, mesmo hoje, quando está à disposição uma infinidade de processos educativos, a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania. Nenhum dos demais recursos, como p. ex., os recursos midiáticos, pode suprir a educação formal e sistemática oferecida pela escola. Apesar de suas inúmeras deficiências, limites e problemas, ela continua sendo o principal recurso de formação para a cidadania com tudo o que isso implica. É, portanto, lógico que o exercício da cidadania,

certamente o principal direito do ser humano como ser social, pressupõe o acesso à educação. Disso se depreende que a sociedade democrática, em seu sentido pleno, é aquela onde todos os seus integrantes têm acesso à educação, e uma educação de qualidade tal que lhe dê condições para o exercício pleno da cidadania. (GOERGEN, 2013. p. 732)

E Goergen ainda completa essa afirmação de forma mais categórica e enfática, a importância da educação formal nesse processo, mas ressalta que são necessários ajustes à sociedade globalizada em que vivemos:

[...] A Educação formal precisa ser hoje repensada na perspectiva da realidade complexa, plural, fluente, globalizada e multicultural, tanto em termos de procedimentos pedagógicos quanto de conteúdos e de formação cidadã. Podemos então concluir que o **acesso à educação formal de qualidade é condição inalienável do direito à cidadania**. (GOERGEN, 2013, p. 733, grifos nossos)

É nisto que acreditamos, e por essa motivação lutamos pela Educação de Jovens e Adultos e empreendemos essa pesquisa, visando contribuir, por meio da mediação escolar, referenciando as aulas de História como momento privilegiado para tratar do tema da cidadania, pois o contexto histórico está presente em todas as disciplinas escolares e em todas nossas atitudes e projetos pedagógicos. Mas sabemos que todo momento é possível ser transformado em oportunidade de desenvolver essa aptidão cidadã, que se reflete primordialmente na aprendizagem da leitura e da escrita, mas de forma reflexiva e transformadora, para que cada um possa dizer sua palavra e que sua palavra seja por ser sujeito de sua própria história e de sua vida, daí o Guia de Orientações para a formação da cidadania na EJA.

#### **2. 4 Direitos sociais e cidadania na sociedade brasileira**

Em se tratando de cidadania como direito, apresentaremos, a seguir, os demais direitos sociais, além da Educação, que estão dispostos na Constituição Federal de 1988. Fazem parte das garantias básicas, assim como descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esses direitos estão diretamente vinculados a uma vida digna e com qualidade. Podemos verificar no artigo 6º da CF, a seguinte explanação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos

desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988)

Para nos situarmos nesse âmbito, destacamos nesta pesquisa, a partir de Severino (2002) a dimensão dos direitos de Educação, saúde, moradia, trabalho e participação política, englobando as três dimensões da cidadania. As três principais, **Sobrevivência**: Saúde, Moradia, Trabalho; a **Cultura** pela Educação e a Participação **Política**. Como já dissemos anteriormente mais explicitamente sobre a educação, teceremos considerações e ponderações sobre os demais direitos básicos envolvidos na pesquisa, separando-os por tópicos e relacionando-os aos ditames da Lei e à literatura sobre os temas.

#### 2.4.1 Direito à Moradia

Apesar de constar na Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, o direito à moradia, enquanto parte dos direitos sociais, não encontramos uma forma efetiva de aplicação da lei, que defina como se deve dar o acesso à moradia digna, enquanto direito do cidadão e dever do Estado em provê-lo. O problema habitacional brasileiro não é novo, aparece desde a constituição das cidades, em momentos históricos expressivos, como a questão fundiária resolvida por meio da Lei de Terras de 1850 e mesmo na remodelação de cidades como a do Rio de Janeiro, em 1904, promovida pelo então prefeito Pereira Passos, que resultou na Revolta da Vacina. E que teve como desfecho a formação das favelas cariocas em função do desmantelamento dos cortiços no centro da cidade. A questão da periferia urbana até hoje não foi resolvida.

A moradia, na visão de Milton Santos (2015), aparece como determinante para a efetivação ou não da cidadania, ou de sua variação, como podemos perceber nesta afirmativa:

Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. (SANTOS, 2015, p. 81)

Essa reflexão forte do autor revela outra questão ainda mais contundente: o fator da pobreza aliada ao local onde reside o indivíduo:

“Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso

àqueles bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam”. (SANTOS, 2015, p. 81)

E aprofunda ainda mais: “Será possível interpretar as classes sociais, defini-las, sem considerar a base territorial?” (SANTOS, 2015, p. 81). O que o autor nos diz é que o espaço é uma estrutura social e que o valor da pessoa depende da sua localização espacial, ou seja, que o espaço geográfico condicionaria em maior ou menor proporção, as condições sociais. Para o autor, pessoas que tenham recursos financeiros, escolaridade e mesmas habilidades profissionais, terão possibilidades de acesso a melhores condições de vida, dependendo do espaço em que ela ocupa na cidade. Contudo, Santos (2015), alerta que não podemos nos limitar apenas à “simples pobreza no espaço”, pois essa visão pode levar à perda dos reais motivos da pobreza e o entendimento das razões de sua localização espacial.

Motivado pelo crescimento industrial, o problema habitacional torna-se ainda mais grave, com as ocupações irregulares e precárias no espaço urbano. Foi nesse contexto que surgiu em 1964, o Sistema Financeiro da Habitação, por meio da Lei 4.380/64, que objetivava potencializar a captação de recursos para financiar a construção de habitações populares, utilizando-se do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), instituindo-se o Banco Nacional da Habitação (BNH) como captador desses recursos. Nessa década de 1960-1980, o governo federal era eminentemente centralizador. Os poder municipal nada podiam fazer. De acordo com Rodrigues (2016), esse sistema não deu certo:

Com a expansão acelerada das áreas ilegais da década de 1979 e 1980 se confunde com o colapso do sistema de crédito habitacional coincidindo com a extinção do BNH – Banco Nacional de Habitação, em 1986, e o agravamento da crise econômica que obrigou grande parte da população a continuar a instalar-se nas áreas periféricas, ilegais e sem infraestrutura das cidades. (GONÇALVES, 2016, p. 8)

Atualmente, o principal programa de habitação do Brasil é o financiamento para construção ou para a aquisição de casas e apartamentos pelo Sistema Financeiro da Habitação, que é organizado pela Caixa Econômica Federal. Os recolhimentos obrigatórios que são deduzidos dos trabalhadores registrados em carteira são depositados na conta do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Esse fundo deve ser utilizado principalmente para construção de Núcleos ou Conjuntos Habitacionais. Mas é possível que os trabalhadores se utilizem do valor depositado na sua conta do FGTS, parcial ou integralmente, para financiar a sua casa própria. Esse empréstimo pode ser pago em até 30 (trinta) anos. No

entanto, não atende a todas as pessoas, pois nem sempre os valores estão disponíveis para utilização e também porque é preciso ter uma boa renda mensal ou uma boa quantia depositada no Fundo para conseguir o empréstimo. Verifica-se que, a maior parte dos financiamentos, refere-se a contratos com pessoas da classe média, devido aos altos custos das prestações cobradas.

Desta forma, mesmo com a garantia prescrita na Constituição, essa situação não tem se modificado, ao contrário tem se ampliado e, desencadeado movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), que é uma organização dos trabalhadores sem moradia a partir do seu território, a periferia, como eles mesmos denominam:

O MTST é um movimento que organiza trabalhadores urbanos a partir do local em que vivem: os bairros periféricos. Não é nem nunca foi uma escolha dos trabalhadores morarem nas periferias; ao contrário, o modelo de cidade capitalista é que joga os mais pobres em regiões cada vez mais distantes. Mas isso criou as condições para que os trabalhadores se organizem nos territórios periféricos por uma série de reivindicações comuns. Criou identidades coletivas dos trabalhadores em torno destas reivindicações e de suas lutas. Ao mesmo tempo, a organização sindical, no espaço de trabalho, tem tido enormes dificuldades em organizar um segmento crescente de trabalhadores (desempregados, temporários, terceirizados, trabalhadores por conta própria, etc.), a partir de transformações ocorridas no próprio processo produtivo, que tornaram as relações trabalhistas mais complexas e diversificadas. Assim, o espaço em que milhões de trabalhadores no Brasil e em outros países tem se organizado e lutado é o território. É aí que o MTST se localiza: Somos um movimento territorial dos trabalhadores. (MTST, 2016)

Os próprios líderes desse movimento demonstram as dificuldades em se organizar um movimento social coeso que possa fazer frente às enormes dificuldades que se tem na conquista dos direitos básicos, como neste caso, a moradia, pois nenhuma regulamentação deixa claro como exigir do Estado o cumprimento de um direito constitucional. E a força do capitalismo nas grandes cidades, torna ainda mais difícil a concretização do direito à moradia para as classes populares, que se amontoam em favelas sem as menores condições de sobrevivência e saneamento básico. Como não dizer das pessoas que moram nas ruas, se protegendo embaixo de viadutos ou mesmo em calçadas ou marquises de prédios.

Nessa perspectiva, Santos (2015) indaga: “Há cidadãos neste país?” Essa indagação traz, para o autor, a discussão sobre aqueles que são mais ou são menos



cidadãos, de acordo com possibilidades existentes na sociedade. A questão da moradia, como um recorte da urbanização não planejada, é abordada por Santos (2015) como um dos reflexos do consumo e do capitalismo indiscriminado, refletindo na alienação e na dialética da pobreza como condição e repercussão, como podemos verificar:

A urbanização fundada no consumo é, também, a matriz de um combate entre a cultura popular que desertava as classes médias para ir se abrigar nos bairros pobres, cultura popular hoje defendida pelos pobres, cuja pobreza impede, afinal, sua completa imersão nessas novas formas de vida, fundadas pelo mesmo consumo que levou os pobres à cidade ou nesta fez pobres os que ainda não eram. (SANTOS, 2015, p.16)

Essa afirmação vem ao encontro do que nos apresentou a fala do MTST, em que essa alienação, não favorece a organização dos movimentos sociais: “A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”. Essa situação de fragilidade é reflexo do pouco que se tem feito para reverter essa situação de desigualdade e de exclusão social. Para Santos (2015) “[...] as cidades são criadas para servir à economia e não à sociedade.” (SANTOS, 2015, p 82)

Um grande problema nas cidades são as migrações, especialmente as forçadas, como a fuga da seca do Nordeste, que tem como alvo cidades como São Paulo. É um reflexo do êxodo rural, circunstância que se iniciou nos anos de 1930, a partir da Era Vargas, motivada pela insipiente industrialização. Tendo como ponto alto os anos 1970, com a entrada das grandes multinacionais no país, exigindo grande quantidade de mão-de-obra operária nas cidades, agravando ainda mais a questão habitacional. Milton Santos apresenta as migrações brasileiras como resultado do jogo do mercado e do consumo, que vitimiza tantas pessoas:

[...] Mas as migrações brasileiras, vistas pelo ângulo da sua causa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos do cidadão. São frequentemente também migrações ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais. “Bóias- frias” fixos em cidades e vilas próximas às zonas produtoras, e “boias-frias” que vêm de longe, quando as safras reclamam mão-de-obra suplementar, são as vítimas mais evidentes desse processo. (SANTOS, 2015, p.44)

Nesse sentido, a questão da moradia e da ocupação do espaço urbano é tão mais complexa, quanto difícil, na busca de uma alternativa viável, porém não se percebe a criação de políticas públicas eficientes para a solução desse problema tão

contundente. E quando existem, não são suficientes para atender a demanda. Dessa maneira, podemos entender que o direito apesar de definido em Lei, não se define nas ações governamentais. Para Dallari (2004), o direito à moradia ainda não se efetivou no Brasil e precisa ser alcançado para atingir a qualidade de vida e a dignidade humana:

Na sociedade brasileira atual, o direito à moradia não está assegurado, especialmente nas cidades médias e grandes. O alto custo dos imóveis impede que muitas pessoas se tornem proprietárias. Existem muitos terrenos vagos, e o número de casas é insuficiente para a quantidade de pessoas e famílias, e por isso os alugueis são muito altos e aumentam mais que os salários. Por esses motivos, existem tantas favelas e tantos cortiços, onde vivem pessoas amontoadas sem nenhum conforto e sem a possibilidade de cuidados de higiene. É preciso dar condições a estas pessoas para viverem com dignidade. É preciso dar a elas o direito de morar. (DALLARI, 2004, p. 53)

As pessoas moram no espaço geográfico, chamado município. No entanto, ainda este poder municipal não tem condições financeiras de garantir o direito de moradia à sua população carente. Essa situação agrava ainda mais as condições de saúde e dignidade das pessoas, pois essas favelas e cortiços são geralmente, lugares insalubres, desprovidos de condições mínimas de higiene e de saneamento básico. Também garantido na Constituição e regulamentado pela Lei nº 11.445, de 05 de janeiro de 2007, o saneamento básico é o conjunto de ações e serviços que devem ser oferecidos pelo poder público, para garantir a saúde e a qualidade de vida da população. De acordo, com a Lei do saneamento os serviços que devem ser oferecidos são:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I - saneamento básico: conjunto de serviços, infra-estruturas e instalações operacionais de:

a) abastecimento de água potável: constituído pelas atividades, infra-estruturas e instalações necessárias ao abastecimento público de água potável, desde a captação até as ligações prediais e respectivos instrumentos de medição;

b) esgotamento sanitário: constituído pelas atividades, infra-estruturas e instalações operacionais de coleta, transporte, tratamento e disposição final adequados dos esgotos sanitários, desde as ligações prediais até o seu lançamento final no meio ambiente;

c) limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos: conjunto de atividades, infra-estruturas e instalações operacionais de coleta, transporte, transbordo, tratamento e destino final do lixo doméstico e do lixo originário da varrição e limpeza de logradouros e vias públicas;

~~e) drenagem e manejo das águas pluviais urbanas: conjunto de atividades, infra-estruturas e instalações operacionais de drenagem urbana de águas pluviais, de transporte, detenção ou retenção para o amortecimento de vazões de cheias, tratamento e disposição final das águas pluviais drenadas nas áreas urbanas;~~

d) drenagem e manejo das águas pluviais, limpeza e fiscalização preventiva das respectivas redes urbanas: conjunto de atividades, infraestruturas e instalações operacionais de drenagem urbana de águas pluviais, de transporte, detenção ou retenção para o amortecimento de vazões de cheias, tratamento e disposição final das águas pluviais drenadas nas áreas urbanas; [\(Redação dada pela Lei nº 13.308, de 2016\)](#). (Brasil, 2007)

De acordo com informações do Instituto Trata Brasil, a falta de saneamento básico pode causar muitos problemas para as pessoas, especialmente para a saúde das crianças. A proliferação de doenças pode até causar o aumento da mortalidade infantil, a causa mais comum é a diarreia:

Ter saneamento básico é um fator essencial para um país poder ser chamado de país desenvolvido. Os serviços de água tratada, coleta e tratamento dos esgotos levam à melhoria da qualidade de vidas das pessoas, sobretudo na Saúde Infantil com redução da mortalidade infantil, melhorias na Educação, na expansão do Turismo, na valorização dos Imóveis, na Renda do trabalhador, na Despoluição dos rios e Preservação dos recursos hídricos, etc.

Estudo do Instituto Trata Brasil, por exemplo, mostrou que o Brasil convive com centenas de milhares de casos de internação por diarreias todos os anos (400 mil casos em 2011, sendo 53% de crianças de 0 a 5 anos), muito disso devido à falta de saneamento.

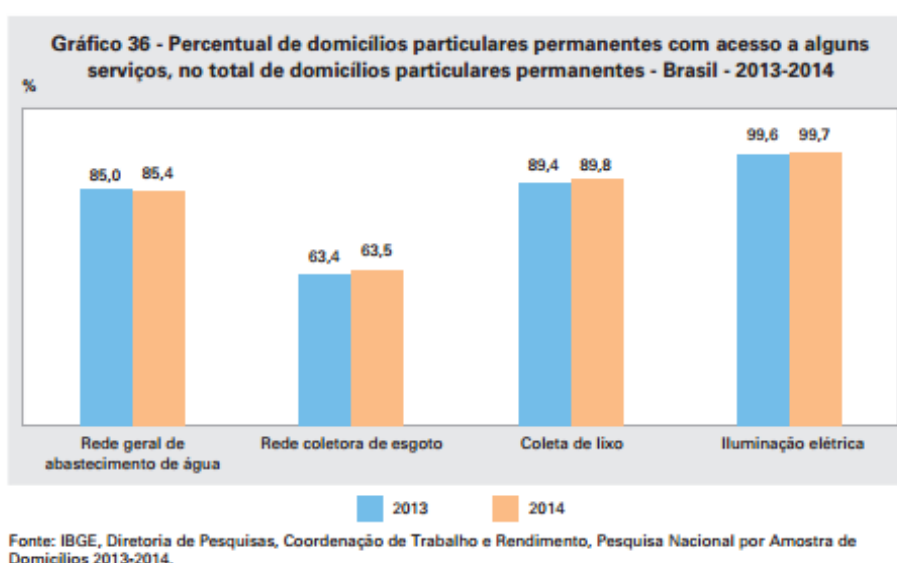
Estudo do BNDES estima que 65% das internações em hospitais de crianças com menos de 10 anos sejam provocadas por males oriundos da deficiência ou inexistência de esgoto e água limpa, que também surte efeito no desempenho escolar, pois crianças que vivem em áreas sem saneamento básico apresentam 18% a menos no rendimento escolar. (INSTITUTO TRATA BRASIL, 2016)

Por consequência, essas crianças estão sempre doentes, desanimadas, faltam às aulas, por esse motivo, tem menor rendimento escolar.

Ainda falta muito para que todas as pessoas recebam em suas moradias os serviços de saneamento básico adequado e de qualidade, como podemos verificar por meio de dados do IBGE (Figura 1) que apresentam dados referentes apenas à moradias particulares permanentes e não à situação geral da realidade brasileira. Mesmo assim, os dados são preocupantes. Há muito ainda a se fazer, pois o estudo não esclarece qual e a regularidade e a qualidade do atendimento desses serviços, que já não atende, nem precariamente, a todos os domicílios. Podemos observar, no

entanto, que os dois serviços realizados pelo município: rede coletora de esgoto e, coleta de lixo são em menor número do que o executado pelo governo federal: iluminação elétrica (Luz para Todos). Isso indica a precária condição estrutural dos municípios brasileiros.

Figura 1 – Gráfico 36 – Percentual de domicílios particulares permanentes com acesso a alguns serviços, no total de domicílios particulares permanentes Brasil – 2013-2014



Esse estado de coisas traz à reflexão o direito de morar. Segundo Santos (2015), o direito de morar é constantemente confundido com o de ser proprietário de uma casa, ou seja, uma “visão imobiliária da cidade”. Casas e apartamentos foram construídos para a classe média, mas com recursos retirados da contribuição obrigatória do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) dos trabalhadores. Pelos preços exorbitantes praticados pelas construtoras, com o mito da “casa própria”, tecnocratas criaram a ideia de que podem saber o que é “bom para o pobre”. Surge daí a ideia de construir casas populares, quer dizer, para os pobres, tão pequenas, e de pouca altura interior. A melhor altura interna da residência é, no mínimo três metros, enquanto a casa popular chega a ter dois metros e trinta. Acreditam ser o espaço reservado nas cidades para eles. O mais perverso disso é que acabamos por achar normal, como demonstra Santos (2015):

[...] A normalidade estabelecida para os pobres por definição oficial, aconselhada e defendida por pseudo-intelectuais, passou a autorizar

a construção de habitações tão pequenas que conduzem a toda espécie de confinamentos e promiscuidade. Na cabeça tortuosa dos técnicos, as pessoas têm necessidades essenciais em função da classe a que pertencem. [...] Tais fatos relativos à “normalidade” da moradia dos pobres, são praticamente aceitos pela sociedade [...] (SANTOS, 2015, p.46)

Outra questão ligada a esse fato é a de que, essas moradias geralmente são construídas em periferias, as quais se destinam aos pobres, na distribuição do espaço urbano. Por conseguinte, também se veem desprovidos de serviços urbanos ou oferecidos de forma precária, mesmo que tenham que pagar por eles, assim mesmo, como, por exemplo, o serviço de transporte coletivo. A restrição do acesso aos espaços públicos é uma barreira que eles nem mesmo ousam transpor. Certo dia, estávamos em uma dessas praças de esportes dispostas pela cidade, onde também há um ponto de hidratação. Uma senhora, coletora de reciclagens, pediu-nos licença para tomar água e depois se desculpou por nos interromper. Sendo que aquele espaço era tão nosso quanto dela. Mas eles não se sentem pertencentes ao espaço da cidade e, menos ainda a uma moradia digna e confortável.

Enfim, Santos (2015) assim resume a questão da ocupação do espaço urbano e o direito à moradia: “[...] O cidadão é o indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam.” (SANTOS, 2015, p. 123). E que ali estejam os equipamentos sociais necessários para garantir a cidadania para todos.

#### **2.4.2 Direito à Saúde**

Também constituído como direito social, o direito à Saúde está garantido na Constituição Federal, artigo 6º, mas com uma Seção em especial, Seção II, nos artigos 196 a 200, que explicita sua função enquanto direito social. Destacamos o artigo 196, que deixa claro que a saúde é direito de todos e dever do Estado:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 1988)

Por esse artigo, podemos entender o conceito de saúde não é apenas não ter doenças, mas significa ter qualidade de vida. Para que o direito à saúde seja uma prática real, o Estado precisa garantir condições de atendimento e acompanhamento

da população em Unidades Básicas de Saúde (Postos de Saúde), hospitais públicos, programas de prevenção e controle de doenças, controle de endemia e epidemias, o fornecimento gratuito de medicamentos, vacinação, entre outros. Porém, de acordo com Pretel (2010), “esse atendimento deve ser universal (atingindo a todos os que precisam) e integral (garantindo tudo o que a pessoa precise)”

Na Declaração de Hamburgo, também encontramos a questão do direito à saúde, apresentado com um direito humano básico, reforçando que a educação de adultos favorece esse acesso à saúde:

A saúde é um direito humano básico. Investimentos em educação são investimentos em saúde. A educação continuada pode contribuir significativamente para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças. A educação de adultos democratiza a oportunidade de acesso à saúde. (UNESCO, 1997, p. 25)

Por ser um direito diretamente ligado à preservação da vida, de acordo com Castro (2005), o direito à saúde possui uma aplicabilidade imediata, ou seja, pode ser requisitado a qualquer tempo, conforme explicita:

A tutela do direito à saúde apresenta duas faces – uma de preservação e outra de proteção. Enquanto a preservação da saúde se relacionaria às políticas de redução de risco de uma determinada doença, numa órbita genérica, a proteção à saúde se caracterizaria como um direito individual. De tratamento à recuperação de uma determinada pessoa, (CASTRO, 2005, apud PRETEL, 2010, s/p)

Mas para viabilizar esse direito, a Constituição Federal de 1988, estabelece a criação do Sistema Único de Saúde, o SUS, por meio do qual o Estado busca garantir esse direito a toda a população brasileira de forma igualitária, ou seja, sem distinção, a qualquer pessoa de dele necessite. Desta maneira, o atendimento do SUS se estende desde uma simples consulta até o transplante de órgãos, a todo cidadão, sem discriminação, quer dizer, para qualquer pessoa, sem preconceitos ou privilégios a quem precisar. A porta de entrada do SUS são as Unidades Básicas de Saúde (Postos de Saúde), onde as pessoas são atendidas e, se necessário, podem ser encaminhadas para outros serviços mais especializados em clínicas ou hospitais, inclusive em outras cidades. Outros programas são oferecidos pelo SUS como: Saúde da Mulher, Saúde do Homem, Combate ao Tabagismo, Saúde Mental, Saúde Bucal e programas de alimentação e nutrição.

No artigo 198 da Constituição Federal (CF), ficam estabelecidas as competências da União, dos Estados e Municípios nesse atendimento, em regime de colaboração entre esses membros federativos:

Art. 198. As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - descentralização, com direção única em cada esfera de governo;
- II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;
- III - participação da comunidade. (BRASIL, 1988)

Para fomentar essas ações e determinar a participação de cada ente federativo, na sequência do artigo 198 da CF são definidas as responsabilidades de cada ente federativo; os percentuais de investimento na saúde, garantindo seu financiamento. Por meio da Lei Complementar nº 141, de 13 de janeiro de 2012 ficaram regulamentados os percentuais de aplicação em ações e serviços público de saúde, na seguinte conformidade:

Art. 5º A União aplicará, anualmente, em ações e serviços públicos de saúde, o montante correspondente ao valor empenhado no exercício financeiro anterior, apurado nos termos desta Lei Complementar, acrescido de, no mínimo, o percentual correspondente à variação nominal do Produto Interno Bruto (PIB) ocorrida no ano anterior ao da lei orçamentária anual. [...]

Art. 6º Os Estados e o Distrito Federal aplicarão, anualmente, em ações e serviços públicos de saúde, no mínimo, 12% (doze por cento) da arrecadação dos impostos a que se refere o [art. 155](#) e dos recursos de que tratam o [art. 157](#), a [alínea "a" do inciso I](#) e o [inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal](#), deduzidas as parcelas que forem transferidas aos respectivos Municípios.

Art. 7º Os Municípios e o Distrito Federal aplicarão anualmente em ações e serviços públicos de saúde, no mínimo, 15% (quinze por cento) da arrecadação dos impostos a que se refere o [art. 156](#) e dos recursos de que tratam o [art. 158](#) e a [alínea "b" do inciso I do caput](#) e o [§ 3º do art. 159, todos da Constituição Federal](#). (BRASIL, 2012)

Finalmente, no artigo 200 da CF, se explicitam as competências e atribuições do SUS, enquanto órgão gestor da Saúde, enquanto direito constitucional:

Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

- I - controlar e fiscalizar procedimentos, produtos e substâncias de interesse para a saúde e participar da produção de medicamentos, equipamentos, imunobiológicos, hemoderivados e outros insumos;
- II - executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica, bem como as de saúde do trabalhador;
- III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde;
- IV - participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico;

V - incrementar, em sua área de atuação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015](#))

VI - fiscalizar e inspecionar alimentos, compreendido o controle de seu teor nutricional, bem como bebidas e águas para consumo humano;

VII - participar do controle e fiscalização da produção, transporte, guarda e utilização de substâncias e produtos psicoativos, tóxicos e radioativos;

VIII - colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho. (BRASIL, 1998)

Para favorecer ainda mais esse sistema, foi criada uma Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, contendo os direitos básicos dos cidadãos em relação à prestação de serviços de saúde, neste caso, tanto públicos como privados:

1º Todo cidadão tem direito a ser atendido com ordem e organização.

2º Todo cidadão tem direito a ter um atendimento com qualidade.

3º Todo cidadão tem direito a um tratamento humanizado e sem nenhuma discriminação.

4º Todo cidadão deve ter respeitados os seus direitos de paciente.

5º Todo cidadão também tem deveres na hora de buscar atendimento de saúde.

6º Todos devem cumprir o que diz a Carta dos Direitos dos Usuários de Saúde. (BRASIL, 2009)

Porém, na prática sabemos das condições precárias de atendimento público que tem no Brasil. A demora no agendamento de exames, a falta de leitos e, especialmente de informações à população. Todas essas circunstâncias são agravadas pela falta de conhecimento da população, que nem ao menos sabe quais são os seus direitos e que, muitas dessas pessoas desprovidas de um atendimento de qualidade e eficiente, mal sabem ler esse documento que assegura seus direitos enquanto paciente. Acrescenta-se a isso a disparidade entre os estados e regiões brasileira no tocante ao atendimento, pela falta de recursos, má gestão e ainda a falta de médicos e de profissionais capacitados para atender a toda a demanda com qualidade e eficiência.

Verificamos que, ao pesquisar sobre a questão da saúde no Brasil, há uma ausência de pesquisas e dados que comprovem a precariedade dos serviços públicos de saúde, tendo em vista que a lei é bem constituída, incluindo uma carta de direitos dos usuários do SUS. A ausência de dados, já indica a lacuna que percebemos entre as ações descritas na Lei e o que ouvimos em reportagens na mídia, diariamente. Para Santos (2015), a utilização da palavra “usuário”, vide carta



de direitos dos usuários do SUS, já denota uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais em detrimento dos aspectos da existência humana: “Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (SANTOS, 2015, p. 13)

### **2.4.3 Direito ao Trabalho**

A partir do que vimos discutindo neste trabalho, a educação é o caminho para o direito de acesso ao trabalho, pois, especialmente no mundo moderno, a instrução é um dos requisitos mais destacados para se efetuar uma contratação; e quanto maior a escolarização, maiores as chances de se conseguir um emprego melhor, com condições mais adequadas às necessidades do trabalhador. Reforçamos que é uma possibilidade, mas não uma garantia efetiva, em tempos de recessão econômica, a questão é um pouco mais grave. Essa relação pode ser estabelecida, partindo-se do princípio de que é por meio do trabalho que a pessoa consegue o seu sustento e a sua dignidade humana e sobrevivência pessoal e social.

Reconhecido também pela Constituição Federal de 1988, como direito social, o emprego está constituído como uma garantia de amparo ao trabalhador e, juridicamente, nos aponta Silva (2004, p. 289): “A garantia do emprego significa o direito de o trabalhador conservar a sua relação de emprego contra despedida arbitrária ou sem justa causa”. Isso está assegurado na Constituição depois de longos períodos históricos de lutas pelos direitos do trabalhador.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, traz de forma clara quais são os direitos dos trabalhadores rurais e urbanos. Nos incisos I a XII do artigo 7º estão contemplados os direitos de proteção ao emprego, condições de trabalho, repouso, prevenção de acidentes de agravos à saúde, amparo aos desempregados, aposentadoria e direitos aos dependentes desse trabalhador. Trata-se de uma sequência de citações longas, mas que acreditamos sejam necessárias nestes tempos de previsão de mudanças e de flexibilização das leis trabalhistas:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

III - fundo de garantia do tempo de serviço;

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe

preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;

VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;

VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;

X - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;

XI - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;

XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei; [Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998](#)

Nesses dispositivos constitucionais, verificamos os direitos ao trabalho e ao emprego, bem como as condições de remuneração e a previsão do direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), já regulamentado e administrado pela Caixa Econômica Federal. esse recurso, que só pode ser sacado em caso de demissão sem justa causa, aposentadoria, inatividade junto ao sistema da previdência por mais de três anos ou em caso de doenças como câncer ou AIDS, permanece aplicado, rendendo juros menores do que a poupança e é utilizado pelo sistema financeiro da habitação para o financiamento de Núcleos Habitacionais ou para aquisição e construção da casa própria do trabalhador. Porém, tem também seu lado perverso e contraditório, como nos apresenta Santos (2015) a Constituição Federal prescreve o trabalho como um direito de todos, contudo [...] institui ao mesmo tempo o não-trabalho, através da falácia do FGTS, que encoraja a rotatividade e consagra a não-assistência. [...]” (SANTOS , 2015, p. 19).

Nos incisos XII a XXII é tratada a questão da duração do trabalho, com limite de 8 horas diárias e 44 horas semanais, sendo que o que exceder será acrescentado como horas extraordinárias, também disciplinas na lei, bem como as questões relativas à saúde do trabalhador e prevenção de acidentes, reservando o direito às licenças remuneradas. Destaca-se a garantia à mulher trabalhadora no mercado de trabalho e à gestante. Garante também o direito à aposentadoria, tema que abordaremos com maiores detalhes:

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; ([vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943](#))

XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; ([Vide Del 5.452, art. 59 § 1º](#))

XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;

XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

XXIV - aposentadoria;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;

XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

XXIX - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 25/05/2000](#))

a) (Revogada). ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 25/05/2000](#))

b) (Revogada). ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 25/05/2000](#))

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998](#))

XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso. (BRASIL, 1988)

Em relação aos empregados domésticos, o Parágrafo único do artigo 7º da Constituição Federal de 1988, assim define as garantias para essa modalidade de emprego, até desprestigiada e alijadas da maioria dos direitos trabalhistas. Essa inclusão faz parte de uma Emenda Constitucional aprovada em 2013 e ainda carece de mais regulamentações:

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de trabalho e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social. [Redação dada pela Emenda Constitucional nº 72, de 2013](#) (BRASIL, 1988)

Quanto à organização dos trabalhadores para o exercício da luta para garantia e preservação de seus direitos, no artigo 8º assim está prescrito: “É livre a associação profissional ou sindical [...]”. E no artigo 9º: “É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender.” (BRASIL, 1988). Assegurado o direito está, mas sabemos que, na prática trava-se um embate muito grande quando os trabalhadores se mobilizam em busca da defesa dos seus direitos, sendo que, muitas vezes, as greves ainda são tratadas como “caso de polícia”.

Contudo, a Constituição Federal de 1988 assegurou o direito dos trabalhadores, com avanços importantes na proteção de suas garantias, tendo em vista que, a maioria desses direitos já estava prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que foi instituída inicialmente pelo Presidente Getúlio Vargas, por meio da Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. No início da Lei foram definidos: o papel do empregador e do empregado, e também do empregado doméstico e dos empregados rurais, além da exigência de não distinção entre os trabalhadores e trabalhadoras, estas definições mantêm-se até hoje, mesmo que algumas delas não correspondam à realidade:

Art. 2º - Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço. [...]

Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Parágrafo único - Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual. [...]

Art. 5º - A todo trabalho de igual valor corresponderá salário igual, sem distinção de sexo. [...]

Art. 7º [...] a) aos empregados domésticos, assim considerados, de um modo geral, os que prestam serviços de natureza não-econômica à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas;

b) aos trabalhadores rurais, assim considerados aqueles que, exercendo funções diretamente ligadas à agricultura e à pecuária, não sejam empregados em atividades que, pelos métodos de execução dos respectivos trabalhos ou pela finalidade de suas operações, se classifiquem como industriais ou comerciais; (BRASIL, 1943)

A CLT regulamenta todas as ações trabalhistas, enquanto direitos e deveres dos trabalhadores, já passou por inúmeras alterações ao longo da história e dos governos e, neste momento do Brasil, em que a globalização e a crise econômica, estão abrindo espaço para a apresentação de projetos de flexibilização das relações entre capital e trabalho, o que certamente levará a eliminação de muitos direitos já conquistados, com a finalidade de reduzir os deveres dos empregadores. Daí a importância de que as pessoas conheçam seus direitos e possam reivindicá-los. Uma proposta que, em breve deverá ser apresentada aos parlamentares, para apreciação e votação é a mudança na Aposentadoria. Atualmente, para o setor privado é exigido tempo mínimo de contribuição para a requisição da aposentadoria por tempo de serviço, qual seja, 30 anos para mulheres e 35 anos para homens, independente da idade. Contudo, àqueles que tenham idades inferiores a 60 anos para mulheres e 65, para homens, incidirá sobre o valor do benefício, reduzindo-o de valor, chamado “fator previdenciário”. Em 2015, foi aprovada a Lei 13.183, em 04 de novembro de 2015, onde ficou estipulado que:

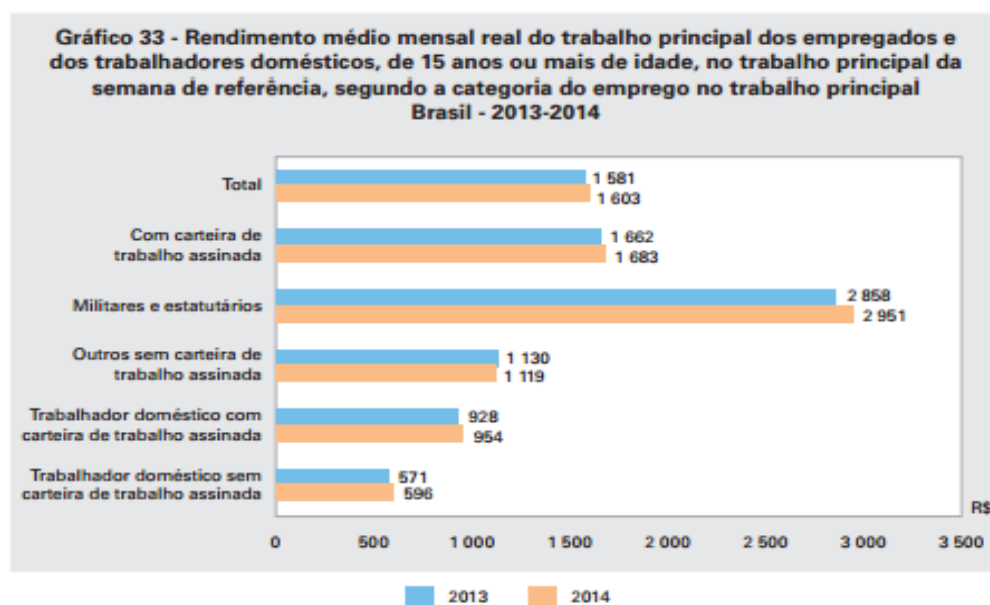
O segurado que preencher o requisito para a aposentadoria por tempo de contribuição poderá optar pela não incidência do fator previdenciário no cálculo de sua aposentadoria, quando o total resultante da soma de sua idade e de seu tempo de contribuição, incluídas as frações, na data de requerimento da aposentadoria, for:  
I-igual ou superior a noventa e cinco pontos, se homem, observando o tempo mínimo de contribuição de trinta e cinco anos; ou  
II-igual ou superior a oitenta e cinco pontos, se mulher, observado o tempo mínimo de contribuição de trinta anos. (BRASIL, 2015)

É uma lei que acabou de completar um ano e, já não se sabe se permanecerá vigente por muito tempo. Até o momento, apenas especulações estão sendo veiculadas, mas a insegurança é muito grande, pois indica-se a exigência de uma

idade mínima para a aposentadoria, que poderá ser de 65 anos e, possivelmente sem distinção entre homens e mulheres. É preciso que estejamos atentos para o que poderá ser alterado e que configuração social se estabelecerá depois que essas medidas forem implantadas. Nesse sentido, podemos apresentar a visão de Santos (2015) em que nos alerta sobre a grande crise econômica que vem conduzindo a retrocessos em relação às conquistas sociais e políticas.

Neste contexto, faz-se necessário avaliar também as condições de trabalho e de salário, que no Brasil apresentam disparidades, de acordo com as exigências de escolaridade e de qualificação, do trabalho manual ou intelectual, ou mesmo de questões relativas a organizações sindicais mais efetivas nos acordos de trabalho. Podemos constatar algumas dessas disparidades salariais, observando dados do IBGE sobre tipos de ocupações e rendimentos:

Figura 2 - Gráfico 33 – Rendimento médio mensal real do trabalho principal dos empregados e dos trabalhadores domésticos, de 15 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência, segundo a categoria de emprego no trabalho principal. Brasil 2013/2014.




Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013-2014.

Encontramos também, nos dados do IBGE/PNAD, a distribuição das pessoas ocupadas por tipo de atividade, onde podemos perceber que, atualmente, a maior parte das pessoas ocupadas, concentra-se no setor de serviços, em detrimento dos

índices da ocupação agrícola e da indústria, que já foram muito maiores em épocas diferentes da história brasileira. Vejamos os dados que ainda apresentam a posição na ocupação, como carteira assinada ou não, estatutários e empregadores:

Figura 3 – Pessoas ocupadas de 15 anos ou mais por idade por condição na atividade e posição na ocupação Brasil - 2014

			
<b>Pessoas ocupadas de 15 anos ou mais de idade por condição na atividade e posição na ocupação Brasil - 2014</b>			
<b>Grupamento de atividades</b>	<b>Distribuição (%)</b>	<b>Contingente (em milhões)</b>	<b>Var 2014/2013 (%)</b>
Agrícola	14,2	14,0	3,4
Indústria	13,1	13,0	0,5
Construção	9,2	9,1	2,5
Comércio e Reparação	18,2	17,9	5,0
Serviços	45,3	44,7	2,6
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>98,6</b>	<b>2,9</b>
<b>Posição na ocupação</b>	<b>Distribuição (%)</b>	<b>Contingente (em milhões)</b>	<b>Var 2014/2013 (%)</b>
Empregados com carteira de trabalho	39,5	38,9	1,0
Militares e estatutários	7,3	7,2	0,4
Empregados sem carteira	14,6	14,4	2,4
Trabalhadores domésticos	6,5	6,4	0,3
Conta própria	21,4	21,1	6,3
Empregador	3,8	3,7	2,9
Não remunerados e auto	7,0	6,9	9,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>98,6</b>	<b>2,9</b>

Fonte: IBGE- Uma Janela para olhar o país. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Síntese 2014.

A respeito da regulamentação das profissões, Santos (2015) afirma que o direito de reclamo do cidadão se torna nulo em razão do direito da classe, pois as determinações legais ou “regalias” são concedidas aos grupos profissionais enquanto grupo e não de forma individual. Mas o autor ainda comenta os efeitos negativos da profissionalização no tocante às formações escolares:

A profissionalização também tem efeitos perversos ao longo e mediano prazos. A lista de que-fazeres autorizados para cada atividade regulamentada passou a dominar a preparação escolar dos candidatos a esta ou àquela profissão, limitando, assim, o escopo de programas escolares e ambições dos alunos [...] (SANTOS, 2015, p. 25/26)

Essa afirmação do autor aumenta ainda mais a nossa responsabilidade em relação à formação da cidadania na EJA, como possibilidade de levar conhecimento e reflexão aos educandos, por meio da escolarização associada à garantia de uma educação mais humana. De acordo com Arroyo e Beisiegel (1998), a educação de adultos é muito mais que a recuperação de um tempo escolar perdido, é uma oportunidade de vida: “[...] Me parece que o povo espera, sobretudo essa juventude prematuramente inserida no trabalho, ter entre o trabalho desumano e a moradia desumana um mínimo de espaço [...]” (ARROYO; BEISIEGEL, 1998, p. 31) . E esse espaço é a escola.

#### **2.4.4 Direito à participação Política**

O trabalho educacional nos cursos de Educação de Jovens e Adultos ainda hoje (2016) tem mostrado, em grande parte, a negação da cidadania em seu amplo sentido. A sociedade brasileira, historicamente capitalista, tem tido dificuldade para mudar esse sistema econômico explorador, embora, nas duas últimas décadas tenha tentado. O histórico sistema econômico brasileiro tem levado muitas pessoas à exclusão dos bens que caracterizam o exercício da cidadania plena, numa sociedade democrática: os chamados “bens materiais”, “bens culturais” e “bens políticos”.

Em consequência dessa exclusão, a Educação para ser inclusiva, precisa deixar de ser uma técnica mecânica de memorização de informações colocadas em apostilas, para adquirir o status de um processo de construção da identidade do sujeito individual e coletivo (espécie humana). Como diz Paulo Freire (1987), Educação é um processo de gentificação – humanização.

A consolidação dessa construção inicia-se pela apropriação dos bens materiais que são os que garantem a sobrevivência do ser humano: terra, a produção e aquisição de alimentos, habitação, saneamento básico, saúde, trabalho, remuneração condigna.

“O conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito destas relações constitui o universo do trabalho, a esfera da produção técnica e econômica”. (SEVERINO, 2000, p. 6)

A construção da cidadania implica, além de poder usufruir dos bens materiais para a existência e sobrevivência, que as pessoas para serem, verdadeiramente



cidadãos, membros da sociedade democrática, precisam usufruir também, dos bens culturais e sociais.

Segundo Severino (2000, p. 7) “cultura é o universo do saber”. Ter acesso aos bens culturais é participar de uma educação que envolve o saber cotidiano e o saber sistematizado, em forma de conhecimento a ser transmitido pela escola.

Esse saber transmitido pela escola básica aparece como instrumento para a construção e realização da cidadania. Sem esse universo do saber, dá-se a exclusão das pessoas da prática econômica (para sobrevivência), da própria prática cultural e da prática social (para a participação na sociedade)

Os bens sociais dizem respeito às relações na sociedade. Implica em relação de poder político porque acontece na “cidade” (polis). Quanto mais essa relação for equitativa, mais teremos a chamada democracia: o poder emana do povo. E é exercido em seu nome.

No sentido restrito, cidadania é vista como o gozo dos direitos políticos: votar e ser votado. No entanto, a cidadania é maior que esse sentido restrito. Por isso é que em todas as Leis sobre Educação a partir da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996), aparece como finalidade da educação: “[...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

Falhando a educação básica para todas as crianças e adolescentes em idade própria (4 a 17 anos) surge o analfabeto, não só de letras e cultura, mas do mundo do trabalho e do mundo político. O chamado “o analfabeto político”.

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais. (Bertolt Brecht, 2016) (Autoria não confirmada)

Mas fica a pergunta: quem é o alfabetizado político?

Buscamos em um filósofo da era clássica grega a resposta. Aristóteles (século IV a. C) foi o primeiro a afirmar que o ser humano é “um animal político”. Define o cidadão como “aquele que tem direito a voto na assembleia e de participação no exercício do poder público em sua pátria” (ARISTÓTELES, 1998, p.42 )

Adentrando em nossa época (2016), ao apresentar a questão dos direitos políticos das pessoas, inicia-se a busca numa orientação jurídica para esse direito de participação, que assim se apresenta:

Os direitos políticos, ou de cidadania, resumem o conjunto de direitos que regulam a forma de intervenção popular no governo. Em outras palavras, são aqueles formados pelo conjunto de preceitos constitucionais que proporcionam ao cidadão sua participação na vida pública do País, realizando, em última análise, o disposto no parágrafo único do art. 1º da Constituição Federal, que prescreve que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. (ARAÚJO; NUNES JÚNIOR, 1998, p. 145)

Desta maneira, quando falamos sobre cidadania, não há como dissociarmos da discussão a respeito dos direitos políticos ou de participação política que, apesar de não constar entre os direitos sociais, é inerente a eles, pois é um dos mecanismos que colabora na defesa dos nossos direitos e, especialmente na manifestação por sua garantia. Encontramos em Benevides (1994) essa preocupação em apresentar a questão de uma maneira mais prática e efetiva:

O debate sobre a “questão da cidadania” permanece associado, na teoria e na prática, e para o bem ou para o mal, à discussão sobre as virtualidades e perspectivas da consolidação democrática no Brasil. Muito já se escreveu sobre a ausência de cidadania – no sentido de consciência e fruição de direitos – e até mesmo sobre a ausência de “povo” em nosso país. Discutiram-se características da cidadania excludente ou “regulada” (mais vinculada aos direitos sociais ou trabalhistas), assim como sobre o conjunto de obstáculos à extensão da cidadania, decorrentes da nossa tradição oligárquica, autoritária, populista e corporativista. No campo dos direitos políticos do cidadão, é bem conhecida a crítica à representação do sistema eleitoral. (BENEVIDES, 1994, p. 5)

Constatamos por essas colocações de Benevides (1994) que, a questão é bem ampla, reforçando a importância de que sejam somados aos direitos sociais os direitos políticos, “[...] pois os direitos políticos favorecem a organização para a reclamação dos direitos sociais.” (BENEVIDES, 1994, p. 9). Começamos pelo o que está previsto na Constituição Federal de 1988 em relação aos direitos políticos. A referida Lei, no artigo 14, do Capítulo IV, dos Direitos Políticos, determina que:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

No que diz respeito ao sufrágio universal e à participação nas eleições, a Constituição Federal de 1988, trouxe um avanço significativo em relação à participação política, ao liberar o voto ao analfabeto, até então proibido. Podemos pensar se, por outro lado, não demonstra a fragilidade do Estado no combate ao analfabetismo. Porém, no artigo 14, ficou estabelecido os que têm participação da democracia política, incluindo agora, os analfabetos:

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:  
I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;  
II - facultativos para:  
a) os analfabetos;  
b) os maiores de setenta anos;  
c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos. (BRASIL, 1988)

Desta maneira, a Constituição amplia os direitos políticos para além de apenas o voto. Essas possibilidades de ação políticas, acolhidas na Constituição, apresentam novos mecanismos de democracia, como participação direta do cidadão nos processos de decisão no país. De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), classifica-se a democracia em:

[...] direta, representativa ou indireta e semidireta ou mista (também denominada plebiscitária): Democracia direta é aquela em que o povo exerce, por si, os poderes governamentais. Não há outorga de mandato do povo aos parlamentares e representantes políticos, e as funções políticas são geridas e desenvolvidas pelos próprios detentores do direito de votar. Democracia indireta ou representativa é o tipo mais utilizado e é entendida como aquela em que o povo escolhe os seus representantes para gerir as funções de governo e decidir em seu nome. Democracia semidireta ou mista ou participativa é a junção da democracia representativa com alguns institutos de participação direta do povo. (BRASIL, TSE, 2016)

Pela primeira vez, esses instrumentos, previstos na Constituição Federal de 1988, são disponibilizados. O TSE assim descreve cada um desses mecanismos de ação política: plebiscito, referendo e iniciativa popular, a saber:

**Plebiscito** é uma consulta popular formulada anteriormente à edição de um ato legislativo ou administrativo, cabendo ao povo, pelo voto, aprovar ou denegar o que lhe foi submetido. Exemplo desse instrumento de democracia participativa é exigido no art. 18, §§3º e 4º da Constituição Federal, que prevê a aprovação da população diretamente interessada para que os estados e municípios incorporarem-se entre si, subdividam-se ou desmembrem-se para se anexarem a outros ou formarem novos estados ou municípios. [...] ou que o país seria um regime republicano com sistema presidencialista.

**Referendo** também é um meio de consulta popular, só que formulada posteriormente à aprovação de projetos de lei pelo Legislativo, o que demonstra que, por meio dele, o povo apenas confirmará ou rejeitará o ato legislativo criado. Nas questões de competência da União, a autorização para a realização de referendo é exclusiva do Congresso Nacional, e a Constituição Federal não estabeleceu critérios para o seu exercício. [...] exemplo de utilização do referendo pode ser visto na votação realizada em 23 de outubro de 2005 sobre a proibição da comercialização de armas de fogo no Brasil.

**Iniciativa popular** consiste na apresentação de um projeto de lei de iniciativa do povo ao Legislativo. Esse é um instrumento de participação popular que permite ao povo submeter para aprovação do Congresso Nacional textos de lei de grande importância para a sociedade. Conforme prevê a Constituição Federal no art. 61, § 2º, para sua aceitação, é exigido que o projeto esteja subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional (1 milhão e 400 mil eleitores), distribuído por, pelo menos, cinco estados, com não menos do que três décimos por cento de eleitores em cada um desses estados. Exemplo de lei proveniente da iniciativa popular é a Lei Complementar nº 135/2010, Lei da Ficha Limpa, que surgiu de uma campanha do Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral, composto por várias organizações da sociedade civil que conseguiram coletar 1,3 milhão de assinaturas para o projeto. [...] (BRASIL, TSE, 2016)

De acordo com Benevides, a diferença entre plebiscito e referendo é a natureza do que motiva a consulta popular, ou seja:

[...] o referendo é convocado sempre após a edição de atos normativos, seja para confirmar ou rejeitar normas legais o constitucionais em vigor. O plebiscito, ao contrário, significa, sempre, uma manifestação popular sobre medidas futuras – referentes ou não à edição de normas jurídicas. (BENEVIDES, 2002, p. 40)

Porém, a autora analisa a questão da democracia direta, assim entendida, percebendo as suas desvantagens e vantagens. Entre as desvantagens aponta o enfraquecimento dos partidos ou a incapacidade do povo para atuar com racionalidade e eficiência ou mesmo apatia do eleitorado. No entanto, algumas das vantagens apontadas se aproximam mais do que se espera desse processo de participação política:

- [...] processo permanente de educação para a cidadania; o povo tona-se co-responsável no destino da coisa pública; [...]
- Dá-se ao povo o direito de decidir questões e problemas, para cuja solução ele se sente mais preparado e legitimado do que os representantes;

- Fortalecimento do regime democrático pelo processo constante de controle e cobrança dos atos emanados dos órgãos públicos (governo e Parlamento); [...]
- Forma de associação do cidadão à tarefa de transformação ou aperfeiçoamento do Direito (no caso da intervenção na esfera legislativa e constitucional); [...] (BENEVIDES, 2002, p. 47)

São vantagens muito interessantes no sentido de aprimoramento da democracia e da cidadania. Contudo, o TSE (2016, p. 4) aponta que, “os instrumentos da democracia participativa estão à disposição da sociedade civil para que participe diretamente das decisões governamentais”, porém, afirma que, na realidade brasileira, o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular têm sido muito pouco utilizados. O TSE justifica essa situação devido ao desconhecimento em relação a esses instrumentos e o também aos partidos, ou ainda por falta de interesse das pessoas, prevalecendo a sua opção pelo voto, uma vez que a grande parte das pessoas desconhece esses instrumentos e também os partidos e, por sua vez, não têm interesse em sua utilização devido à dificuldade de abrir mão da exclusividade do processo decisório. Mas ressalta que a inclusão desses três instrumentos de democracia participativa na Constituição de 1988 foi, sem dúvida, um grande avanço. E, complementando sua posição, reforça a necessidade de se fortalecer a educação política, no sentido de ampliar a cultura da participação popular.

Esse posicionamento também é abordado por Benevides (2002), ao comentar sobre a veiculação da ideia de que “o povo não sabe votar”, ou que o povo “ainda não está preparado para a democracia”, mas segundo a autora: [...] se tais suspeitas são levantadas para desacreditar a eficácia da democracia semidireta, ninguém pensa, seriamente, em abolir as eleições do sistema representativo.” (BENEVIDES, 2002, p.81). Uma contradição que apresenta o povo como incapaz de tomar decisões, mas defende que ele deve escolher seus representantes. Porém, o que se discute é a competência “técnica” para a tomada de decisões, que pode ser que o eleitorado não tenha que conhecer sobre todas as questões, assim como os parlamentares também não tem competência sobre todas as áreas. E vai além: “[...] Numa democracia representativa, as questões políticas não são tomadas pelos técnicos da administração (“especialistas”), mas pelo Parlamento, formado por não-especialistas.” (BENEVIDES, 2002, P. 83).

A autora reforça a ideia de que, mesmo não conhecendo uma questão com mais precisão, o povo deve participar das decisões, pois essa é a condição para a educação para a cidadania, “se aprende votar, votando”, afirma ela, como todas as outras habilidades competências a serem desenvolvidas pelas pessoas. Nessa perspectiva, o que é necessário é que as questões devem ser apresentadas de forma clara e sem complicações ou ambiguidades, de forma a que as pessoas entendam do que se trata e possam decidir com maior segurança, conhecer os pontos positivos e negativos, e quais as consequências daquela decisão. Esse é o caminho mais viável se queremos uma real participação política popular, contudo, não é tão simples de ser alcançados, pois sempre haverá o jogo de interesses, a quem informações transparentes possam não interessar, e quanto mais complicado, mais pessoas poderão se beneficiar e alegar que a culpa é do “povo que não sabe votar”. E como quebrar esse círculo vicioso? Por meio “[...] da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana e democrática” (BENEVIDES, 2002, p. 194)

Finalmente, Benevides (2002) nos apresenta, por meio de levantamento de dados de uma pesquisa, organizados por Gabriel Cohn, que o dado mais impressionante é a adesão aos valores democráticos e a escolarização formal dos educandos.

Ou seja, como defendemos durante todo esse trabalho é o que se confirma em pesquisas e estudos de mais variados autores e vertentes, seja da Educação ou do Direito: o papel da escolarização formal no processo de participação política, equipando o cidadão para compreender as informações e as exigências da expansão das formas democráticas do tempo presente.

Benevides (2002, p. 198) defende a escolarização formal e, dentro dela a oportunidade da informação educativa que precede as consultas populares, sejam elas por democracia direta ou democracia representativa. E, nesse, sentido é que pensamos na construção de um material, que chamamos de Guia de Orientação para a Formação da Cidadania na Educação de Jovens e Adultos (Capítulo7), na pretensão de colaborar nesse processo de se conhecer as possibilidades e os direitos dos educandos para contribuir de maneira importante e até mesmo decisiva, na educação política do cidadão e sua participação na coisa pública, além do voto e participação constitucional. É importante que desde pequenos os educandos

comecem a participar dos conselhos de classe e de escola, grêmio estudantil e mais tarde, nos conselhos municipais, sindicais e outros.

Já há uma lei (Lei 12.582/2013) que regulamenta a participação dos jovens em associações, conselhos, como podemos verificar:

[...] Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude  
“[...] Art. 5º [...] Parágrafo único: É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens. (BRASIL, 2013)

Apesar da Lei ser de 2013, ainda não foram tomadas todas as providências para que seja colocada em prática pelo Poder Público, via escola.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO**

Neste capítulo, traçaremos o caminho percorrido pela Educação brasileira para se tornar um direito e, principalmente, em que momento histórico, se inseriu a Educação de Jovens e Adultos como direito, bem como as lutas empreendidas para que se tornasse efetivamente direito público e subjetivo. Porém, esta é uma trajetória de lutas e cujo resultado ainda não se consolidou, pois o Brasil ainda apresenta índices de analfabetismo que não correspondem ao ideal de cidadania e Direitos Humanos que defendemos. Dividiremos essa trajetória em quatro períodos de tempo para facilitar o entendimento e o encadeamento histórico: Do Período Colonial até a década de 1930; Da Era Vargas (1930) até a Ditadura Militar (década de 1960); O período da Ditadura Militar e a Educação Popular; Da Redemocratização política e a Constituição de 1988 até os dias atuais.

#### **3.1 Do Período Colonial brasileiro até a década de 1930**

A Educação formal no Brasil, durante o Período Colonial esteve a cargo dos jesuítas, inicialmente conduzida pelo Padre Manoel da Nóbrega, com o intuito de catequizar os índios e unificar a futura Nação em torno dos interesses portugueses e, posteriormente, após a morte de Nóbrega, sob a condução das ordens jesuíticas portuguesas (Zotti, 2004). O período conduzido por Nóbrega, de 1549 a 1570, foi chamado de “tempos heroicos”, de acordo com Tobias (1972) e Paiva (1982) foi fundamental para a colonização portuguesa, tendo em vista que, ao ensinar a língua e os costumes portugueses e a doutrina cristã, além da música, antes mesmo de ensinar a ler e escrever garantia a dominação do colonizador, inclusive

culturalmente. Após a morte do padre Nóbrega, de acordo com Zotti (2004) iniciou-se a segunda fase da educação jesuítica, esta destinada à educação das elites para garantir a efetividade da colonização, tendo por base as normas pedagógicas da<sup>1</sup> Ratio Studiorum (1599). A educação elementar era realizada pelas famílias nobres e complementada nas escolas, especialmente nas escolas secundárias, não havendo espaço e interesse de escolas para as camadas populares.

Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil devido às pressões do Marquês de Pombal para recolonizar o Brasil, o ensino passou a ser organizado pelos portugueses, mas como em outros setores da Colônia, não havia o custeio dessa ação. Para atender a essa demanda, foi criado um tributo próprio, além dos tantos outros que já havia, para custear a educação:

Porém, esse ensino seria custeado pelos próprios brasileiros, não com tributos já existentes, mas, sim, através de uma nova espécie tributária, que seria criada para esse fim. Tratava-se do “Subsídio Literário”, que acabou por assumir caráter definitivo, pois o oferecimento da escolarização, ainda que precário, seria permanente.” (CALLEGARI, 2010, p.38)

O Subsídio Literário, como ainda nos afirma Callegari (2010), continuou a ser cobrado em várias regiões brasileiras durante o século XIX, para subsidiar os mestres régios<sup>2</sup>:

(...) foi um imposto criado para custear o ensino público (sustentação dos mestres régios), em 1773, e cobrado em Minas Gerais a partir de 1774. Rendeu segundo a “Memória Histórica”, de 1774 a 1779 e 1787, 34 e 40.689 réis. Era cobrado sobre cada barril de aguardente de cana nos engenhos: 80 réis; por cabeça de gado que cortasse nos açougues: 225 réis.

Ao que parece, não houve arrematação de contrato para arrecadação desse imposto, que era cobrado pelas Câmaras

---

<sup>1</sup> Ratio Studiorum “preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a freqüência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações...” (NEGRÃO, A. M. M. Rev. Bras. Educ. no.14 Rio de Janeiro May/Aug. 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200010&script=sci_arttext). Acesso em 08 fev. 2016.)

<sup>2</sup> Segundo Saviani (2005), as “Aulas Régias” instituídas pelas “reformas pombalinas da instrução pública” (grifos do autor), que vigoraram de 1759 a 1827, e estavam organizadas em disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela Coroa Portuguesa.



Municipais e pela Junta da Real Fazenda. Provavelmente o seu baixo valor não apetece o instinto de lucro dos rendeiros. (AMED apud CALLEGARI, 2010, p. 38)

Como afirma Zotti (2004), a educação popular continuou inexistente e, as aulas régias apenas atendiam aos homens da elite colonial:

O ensino elementar, no sistema de aulas régias, correspondia às “aulas de primeiras letras”, organizando-se em torno do ensino da leitura e escrita para que o aluno, depois, pudesse avançar pelas aulas das demais matérias, que podem ser comparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos jesuítas. O objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou outros centros europeus. (ZOTTI, 2004, p. 4)

O direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apenas se configurou a partir da constituição de 1988, quando esta passou a ser direito subjetivo do cidadão, como dever do Estado em cumpri-lo. De acordo com Silva (1988), os direitos humanos se consagram quando da sua efetivação promovida por meio das constituições contemporâneas:

A questão técnica que se apresenta na evolução das declarações de direitos foi a de assegurar sua efetividade através de um conjunto de meios e recursos jurídicos, que genericamente passaram a chamar-se *garantias* constitucionais dos direitos fundamentais. Tal exigência técnica, no entanto, determinou que o reconhecimento desses direitos se fizesse segundo formulação jurídica mais caracterizadamente positiva, mediante sua inscrição no texto das constituições, visto que as declarações de direitos careciam de força e de mecanismos jurídicos que lhe imprimissem eficácia bastante. (SILVA, 1998)

Desta maneira, o direito à Educação no Brasil foi se configurando ao longo da história, por meio das constituições, a partir do Império e depois, durante a República brasileira, porém, em nenhuma delas se faz referência à EJA, a não ser algumas indicações. De acordo com Paiva (1987), é possível perceber que durante séculos da história brasileira, prevaleceu o domínio da cultura do homem branco, cristãos e alfabetizado em detrimento da cultura dos índios, negros, mulheres e não alfabetizados, gerando uma educação seletiva, permeada de discriminação e exclusão, que se mantém até hoje.

Na sequência das Constituições brasileiras, a primeira delas, a Constituição de 1824, promulgada pelo Imperador D. Pedro I, estabelece no Capítulo III, Título 8º - Das Disposições “Geraes”, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos “Brazileiros”, artigo 179, XXXII: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os

Cidadãos”, mas não se refere aos Jovens e Adultos. Essa Constituição era baseada no voto censitário, no qual só poderia ser votado e votar, aquele que possuísse bens, que se refletia na quantidade de terras que o indivíduo tinha, por representar, por contingência, o grande número de escravos que possuíam, essa constituição recebeu o nome de “Constituição da Mandioca”, pois quanto maior a produção desse alimento, maior o número de escravos.

Após a Independência, instalou-se o Império, 1822 – 1889, abrindo espaço para as primeiras tentativas de organizar o ensino primário. Por meio do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827<sup>3</sup>, sob o título “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, p. 71), surgiu a primeira lei a tratar da instrução elementar, o chamado ensino primário. Esse decreto traz inovações para a época, como a criação de escolas por ordem do governo imperial, a educação da mulher (mesmo que limitada). Como nos informa Zotti (2004), até então a instrução elementar estava a cargo das famílias, das abastadas e privilegiadas, que não reivindicavam escolas, pois o interesse estava nas escolas secundárias e o nível superior, realizado na Europa. A referida lei previa a criação de escolas e organização dos professores para atuar nessas localidades, especialmente as mais populosas, mas não esclarece a obrigatoriedade nem a participação do Estado nessa gestão:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.  
Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.  
Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo<sup>4</sup> nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. (BRASIL, 1827)

---

<sup>3</sup> Esse Decreto Imperial foi criado em 15 de outubro de 1827 (dia consagrado à educadora Santa Teresa de Ávila). Em 1947, o professor paulista Samuel Becker, teve a ideia de criar no dia 15 de outubro, em referência ao Decreto do Imperador D. Pedro I, um feriado para homenagear os professores e dar uma folga nos trabalhos do segundo semestre. Essa data foi nacionalmente oficializada pelo Decreto Federal nº 52.682, de 14 de outubro de 1963. (SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Você sabe a origem do Dia do Professor? Conheça a história por trás do 15 de outubro. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/voce-sabe-a-origem-do-dia-do-professor-conheca-a-historia-por-tras-do-15-de-outubro>. Acesso em 08 fev. 2016)

<sup>4</sup> O método do ensino mútuo foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers. Tornou-se oficial no Brasil após a provação da

Mas essa lei, que não trazia regras claras de ação, não se efetivou na prática por diversos motivos, dentre eles: a falta de professores qualificados, de remuneração adequada, de fiscalização, refletindo o descaso do Império para com o ensino, especialmente por se tratar de educação popular, já que as classes abastadas como já foi dito, não se interessavam por escolas elementares. Outras tentativas foram realizadas durante o Império, mas sem resultado. Em várias delas, a educação de adultos nem sequer faz parte, à exceção da Reforma Couto Ferraz, (decreto 1.331-A 17/02/1854), que pretendia também a obrigatoriedade e gratuidade da instrução primária (excluindo escravos), mas também não saiu do papel. A educação popular continuava alijada do interesse do Estado, apenas as classes privilegiadas tinham acesso à educação.

Mas não verificamos orientações quanto ao financiamento da educação pública, a não ser na aquisição de “utensílios necessários à custa da Fazenda Pública” (BRASIL, 1827), como podemos comprovar:

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (BRASIL, 1827)

Em 1888, por pressões internas e externas, nas formas da lei, a abolição da escravatura, ocorreu por ordem imperial da Princesa Isabel, no entanto, na prática, não houve a inserção do ex - escravo na sociedade, ao contrário, tornaram-se excluídos e marginalizados, sem aceitação nas cidades, muitos permaneceram nas antigas fazendas, como se nada houvesse ocorrido. Porém, se socialmente não houve repercussões, politicamente foi o último golpe no já falido Império brasileiro, fortalecendo o processo republicano, já em andamento. A República brasileira foi proclamada pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889, fazendo emergir debates sobre a instrução pública, tendo em vista que, num país em que a escravidão acabava de ser abolida, a educação seria a “redenção” dos problemas nacionais (RINALDI, 2014, p. 27). Entretanto, isso também não se verificou como nos aponta Saviani:

---

lei das escolas de primeiras letras em 1827; “ baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.” (SAVIANI, 2005, p. 8)

“A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de ensino. Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando a origem à ideia da “escola redentora da humanidade”. Nesse clima parecia que, efetivada a abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino seria uma consequência lógica. Mas isso não ocorreu. O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central” (SAVIANI. 2004)

Com a instalação da República, uma nova Constituição é promulgada, a primeira republicana, em 1891, implantando o sistema eleitoral no Brasil. Porém, as eleições são instituídas com regras que excluíram a maioria da população brasileira, tendo em vista que analfabetos foram os primeiros a ser destituídos desse poder popular. No TÍTULO IV, Dos Cidadãos Brasileiros, Seção I, Das Qualidades do Cidadão Brasileiro, no artigo 70, está descrito que seriam os eleitores e os elegíveis a partir dessa nova constituição:

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

2º) os analfabetos;

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL, 1891)

Esse artigo da Constituição de 1891 demonstra que a educação de adultos não fazia parte lei, nem dos planos do governo republicano, recém-implantado. E mesmo em relação à Educação no sentido mais amplo, a única menção que a lei traz está na Seção II, Declaração de Direitos, artigo 72: “§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891). Desta maneira, é clara a posição governamental de se eximir da responsabilidade educacional, sendo elegíveis e alistáveis apenas os homens alfabetizados maiores de 21 anos, não demonstram qualquer interesse pela alfabetização do povo brasileiro, nem mesmo das crianças.

Esse desinteresse por formar eleitores e elegíveis, pode ser explicado pelo controle eleitoral realizado pelo coronelismo que imperava no Brasil, por meio do voto de cabresto<sup>5</sup> e o sistema de curral eleitoral<sup>6</sup>. Sendo necessário ser alfabetizado

---

<sup>5</sup> Voto de cabresto: expressão popular que significa voto obrigado, imposto pelos coronéis contra a vontade íntima do eleitor predominantemente nas cidades e regiões eleitorais próximas aos centros urbanos. “Como um animal doméstico, o eleitor era conduzido de acordo com a vontade de quem o submetia” (ALENCAR, 1985. p.195)

para participar do pleito eleitoral, pois em 1920, 65 % dos maiores de 15 anos eram analfabetos (INEP) e se encontraram nas áreas rurais, além de que, uma eleição tinha (e ainda tem) um custo muito alto. Sobre essa questão, Palmério (1973) descreve muito bem essa relação de analfabetismo e dominação no sertão:

Política só se ganha com muito dinheiro. A começar com o alistamento, que é trabalhoso e caro: tem-se que ir atrás de eleitor por eleitor, convencê-los a se alistarem e ensinar tudo, até a copiar o requerimento. Cabo de enxada engrossa as mãos – o laço de couro cru, machado e foice também. Caneta e lápis são ferramentas muito delicadas. A lida é outra: labuta pesada, de sol a sol, nos campos e nos currais (...) Ler o quê? Escrever o quê? Mas agora é preciso: a eleição vem aí, e o alistamento rende a estima o patrão, a gente vira pessoa. (PALMÉRIO, 1973, p. 62)

Essa obra fala de um período da história do Brasil em que domínio dos coronéis, especialmente no período da Primeira República (1889 – 1930) em que o café foi o produto que comandou a economia e a sociedade brasileira até sua derrocada após a Crise de 1929 nos Estados Unidos. Período conturbado por muitas revoltas que tem o seu desfecho com a Revolução de 1930, capitaneada por Getúlio Vargas, que se sucederá no poder por quinze anos, até 1945, é o período conhecido como “Era Vargas”, referenciado por historiadores como uma Contrarrevolução, com o intuito de frear as inúmeras revoltas que se desenvolveram durante a República Velha, como a Revolta da Chibata, do Contestado, a Revolta da Vacina e a Greve de 1917, além do movimento tenentista e a Coluna Prestes, entre outras.

Podemos situar o aparecimento da questão do analfabetismo e da Educação de Adultos na história do Brasil, mesmo que de forma negativa, apenas a partir da década de 1930, período de grandes transformações, inclusive da forma de governar, inovações populistas trazidas pelo gaúcho Getúlio Dornelles Vargas, cujas veremos a seguir.

### **3.2 Da Era Vargas (1930-1945) até a Ditadura Militar (década de 1960)**

Em 1930, com o intuito de frear os diversos movimentos populares que cresciam vertiginosamente no Brasil e, devido a questões políticas relativas ao rompimento entre os dois maiores representantes da política nacional: os estados de

---

<sup>6</sup> Curral eleitoral: predominante nas regiões interioranas. Os coronéis conduziam os eleitores aos locais de votação e lhes ordenavam que votassem nos candidatos de sua preferência. Como o voto não era secreto, desrespeitar o coronel poderia significar sentença de morte.

São Paulo e Minas Gerais, a política conhecida como “Café com Leite”, tendo à frente o líder populista gaúcho, Getúlio Dornelles Vargas, teve início um novo período histórico, onde a educação de adultos apreze pela primeira vez como opção para favorecer o desenvolvimento do país, porém com muitos revezes e lutas.

Cresciam as demandas populares, tanto no campo como na cidade, que já acenavam com a aceleração do processo industrial, que induzia ao êxodo rural e às complicações e necessidades urbanas provocadas pelas migrações populacionais. Podemos encontrar em Brasil (2001) essas informações:

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no País. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Já neste início de ordenação, percebia-se, de forma contumaz, a imputação social negativa do adulto analfabeto, chegando-se, durante este período, a responsabilizá-los como elementos engendrados de atraso econômico, social e cultural para o País. (BRASIL, 2001, p. 19)

Marques (2000) nos apresenta o mesmo panorama da educação brasileira, sinalizando que até a década de 1930, a educação escolar não tinha qualquer importância, como podemos verificar nesse trecho:

No Brasil, o processo de escolarização se dá um século depois que se formaram os primeiros sistemas nacionais de ensino, em decorrência da população brasileira ser, até 1930, predominantemente rural e dispersa em uma economia agrícola de subsistência ou cafeeira de exportação. O processo educativo das crianças e jovens se dava praticamente no seio familiar, sendo a criança incorporada ao mundo do trabalho entre sete e oito anos de idade. A utilidade da educação escolar era considerada quase nula. (MARQUES, 2000, p. 342)

Durante a os primeiros anos do governo de Vargas, chamado de Provisório (mas que se estendeu por dois anos), houve muita resistência, especialmente contra as medidas autoritárias impostas por seu governo. Em 1932 eclodiu a Revolução Paulista ou Constitucionalista, que reivindicavam o retorno do país à normalidade constitucional, já que a Constituição estava suspensa e o poder político havia de deslocado de São Paulo. Paralelo a esse movimento, cresceram também as lutas por uma educação pública de qualidade, e que fosse gratuita e extensiva a todos os brasileiros. Nessa luta se engajaram educadores e intelectuais, até que, no mesmo

ano turbulento de 1932, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” como uma carta aberta ao povo e ao governo de Getúlio Vargas. Esse manifesto foi fruto de um movimento gerado por um grupo de educadores, tendo como líder Anísio Teixeira. Esse grupo de educadores tinha como ideal a reconstrução da educação nacional, defendendo o reconhecimento do direito de todos à educação, independente de classe social ou econômica. Os Pioneiros defendiam que, sendo a educação um direito de todas as pessoas, o Estado tinha o dever de fazer cumprir esse direito, como podemos observar nesse trecho do referido manifesto:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932)

Esse documento vai além de preconizar o direito à educação de forma geral, propõem a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, como “reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação.” E reforça que o “Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932). A força política do Manifesto dos Pioneiros foi tão grande que, mesmo a Revolução de 1932 tendo fracassado em termos gerais, Getúlio Vargas, promulgou uma nova Constituição em 1934, na qual vários artigos incluíram as reivindicações do Manifesto.

Em relação ao custeio da educação pública, Anísio Teixeira, no Manifesto dos Pioneiros, defendia a instituição de um “fundo especial ou escolar”, para financiar a Educação, em que houvesse a vinculação de impostos, como prescreve o referido Manifesto:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino, incumbidos de sua direção. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 50)

A luta empreendida pelo Movimento dos Pioneiros da Educação fez com que vários artigos fossem incorporados à Constituição de 1934, regulamentando as regras de financiamento da educação pública, de acordo com o exposto a seguir:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

§ 3º Se fora dos centros escolares, mantiverem mais de cinquenta operários, com a existência entre os mesmos e seus filhos, de, pelo menos, dez analfabetos, serão obrigadas a lhes proporcionar ensino primário gratuito. (BRASIL, 1934)

De forma gradual, historicamente foram sendo construídas as bases para o financiamento da educação pública, porém o instável momento político do governo Vargas, que inclusive levaram à deposição do Presidente em 1945, alteraram esse curso. Os primeiros dois anos foram chamados de Provisório, a partir de 1932 tem início o Período constitucional que perdura até 1937, quando se inicia o período ditatorial, conhecido como Estado Novo. Em 1937, Vargas outorgou uma nova Constituição Federal, na qual foi retirada a vinculação de recursos para a educação, incluída na Constituição anterior, de acordo com Cury (2007) “A desvinculação de recursos financeiros em 1937 representou um grave atentado para as políticas públicas de manutenção e desenvolvimento da educação”. (CURY, 2007, p.839)

Sobre a Era Vargas, é importante destacar que a Constituição de 1934 representou um avanço em relação às anteriores. Garantiu a educação em todos os chamados graus de ensino, incluindo, pela primeira vez, a educação de adultos. Essa inclusão justifica-se pelas altas taxas de analfabetismo do país: no ano de 1920 o percentual de analfabetos (15 anos ou mais) era de 69,9 % da população e em 1940, o percentual de analfabetos (15 anos ou mais) era de 56,2 % da



população.<sup>7</sup> Deve-se também à mudança econômica que vinha se desenrolando, com a formação da classe média urbana e o princípio da industrialização, durante o período do entre guerras (Primeira e Segunda Guerra Mundial).

A Constituição de 1934, inovadora como já foi dito, no capítulo referente à Educação e Cultura, de maneira inédita, explicitou o direito à educação, inclusive para os adultos:

Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos

Art 150 – Compete à União:(...)

a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos; (BRASIL, 1934)

Porém, a mesma Constituição que institui o direito à educação e que prevê o voto secreto e feminino e os primeiros direitos trabalhistas, manteve o poder das oligarquias e determinou a restrição ao poder popular, como pode ser evidenciado:

Os princípios liberais-democráticos predominaram na nova Constituição, promulgada a 15 de julho de 1934, comprovando a força das oligarquias. Mantinham-se a República Federativa e Presidencialista e o regime representativo, e instituíam-se o voto secreto – que reduzia, mas estava longe de destruir o poder dos coronéis. Já os analfabetos, ou seja, dois terços da população nacional, continuavam convenientemente impedidos de votar... O liberalismo, portanto, permanecia, tanto quanto o autoritarismo e o elitismo que nele havia. (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996, p. 242)

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, dando indícios da organização de um sistema público nacional de ensino, incluindo a construção de prédios escolares públicos. A maioria das reformas educacionais, implantadas no período, foi liderada pelo ministro Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério de 1934 a 1945.

Porém, devido às intensas pressões e oposições ao governo Vargas durante o período Constitucional (1934-1937), com um golpe do presidente populista, foi decretado o Estado Novo, período ditatorial que se estendeu até a deposição de Getúlio em 1945. Uma nova Constituição é promulgada em 1937 e, como era de se esperar, no capítulo concernente à Educação, alterações significativas ocorreram em relação à Constituição anterior (1934), como consta no artigo 129:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da

<sup>7</sup> Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out/dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1946)

Percebe-se nesse artigo da Constituição de 1937, o direcionamento da educação para a formação de mão de obra destinada às classes populares, mantendo a estratificação social tão fortemente vigente no país. As indústrias e sindicatos deveriam arcar com essa formação para o trabalho, o que seria facilitado com recursos públicos, como pode ser verificado nos artigos 131 e 132, que determinam quais as disciplinas seriam obrigatórias e a questão do trabalho nesse item, reforçando o caráter utilitarista da educação da juventude brasileira, ao ser preparada para a industrialização brasileira em curso, destacada especialmente no artigo 132:

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937)

É importante constatar que, no artigo 130, o Estado determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar público, mas solicitando o apoio da sociedade civil nessa questão, em relação aos “mais necessitados” que seriam beneficiários da famosa “Caixa Escolar”. Contudo, a Educação de Adultos não é incluída nessa obrigatoriedade, como podemos verificar:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de

recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937)

Verifica-se também, uma severa descontinuidade das ações previstas na Constituição de 1934, sendo que no artigo 150, evidencia-se a posição governamental de que a Educação não era para todos, mesmo com as garantias disto previstas em Lei: “[...] e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;” Fica sempre a dúvida sobre quem seriam esses seres inteligentes e qual a capacidade didática do estabelecimento e os objetivos apropriados do curso; o problema estaria com o pretendente que não tinha aptidões necessárias e com a escola que não teria estrutura suficiente para o pretendido, não com o governo.

Em 1941, foi realizada a Primeira Conferência Nacional de Educação, que teve como destaque a reivindicação do retorno da vinculação orçamentária, prevista na constituição de 1934, resultando na edição do Decreto Lei nº 4.958, de 12 de novembro de 1942, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, originário de tributos federais criados para isso, objetivando a ampliação e a melhoria do “ensino primário” no país, declarado no artigo 3º:

Art. 3º - Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e o Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades. (BRASIL, 1942)

No referido Decreto que criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, segundo Cury (2007) esses tributos estavam sujeitos a um Convênio Nacional de Ensino Primário, que foi assinado em 1942 e, posteriormente sancionado pelo Decreto nº 5.293 de 01 de março de 1943. Entretanto, apenas por meio do Decreto-Lei nº 6.785, de 11 de agosto de 1944, é que foi taxado um imposto sobre o consumo de bebidas, criando dotação de recursos para a efetivação do tal Convênio Nacional. .

Seguindo as tendências, no ano de 1942, ocorreram dentro dos planos de Reforma educacional, a Reforma do Ensino Secundário e a Reforma Universitária, que criou as universidades públicas federais. Para reforçar a formação de mão de obra especializada para a indústria em ascensão, já delineada, foi criado o Serviço

Nacional da Indústria (SENAI), com subsídios públicos, o que se mantém até os dias atuais.

Na esteira do mesmo ideal de priorizar a educação da classe trabalhadora para o advento da industrialização, motivada pela crise do modelo agrário-exportador brasileiro, aparece a preocupação governamental com a educação elementar, porém, esse direcionamento não se deu de forma tranquila, sem que antes não ocorresse intensas discussões entre grupos opositores a essa questão; nove anos se passaram (1937-1946) até que foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto Lei nº 8.529 de 02/01/1946. Nesse contexto, já no governo Dutra, também foi regulamentada a educação supletiva primária e profissionalizante aos adolescentes e adultos, como pode ser evidenciado no trecho a seguir:

#### **TÍTULO I - CAPÍTULO II**

##### **DAS CATEGORIAS DO ENSINO PRIMÁRIO E DE SEUS CURSOS**

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;

b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo.

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino

3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

#### **CAPÍTULO III**

##### **DO CURSO PRIMÁRIO SUPLETIVO**

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos [...]

#### **CAPÍTULO II**

##### **DA ADMISSÃO AOS CURSOS**

Art. 18. Serão admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos, que necessitem de seu ensino.(...)

#### **TÍTULO VII**

##### **Das medidas auxiliares**

Art. 49. Onde se tornarem necessárias, poderão funcionar, em caráter de emergência, classes de alfabetização (C. A.), para, adolescentes e adultos.

Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Entidades particulares poderão estabelecer e manter campanhas de educação, com os mesmos fins, mediante prévia comunicação, de seus planos e projetos ao Ministério da Educação e Saúde, e aprovação da administração do ensino de cada unidade federada, onde tenham de exercer-se.

Art. 51. Nas escolas isoladas, em que existem vagas, depois de matriculadas as crianças de sete a doze anos, poderão ser admitidas à matrícula, alunos cuja idade ultrapasse os limites de obrigatoriedade escolar, na conformidade do que estabelecer o regulamento de cada unidade federada. (BRASIL, 1946)

É importante destacar que até o momento da criação do ensino supletivo, se falava apenas em educação de adultos, e agora adotou-se adolescentes e adultos. Mais tarde, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a terminologia foi alterada para Educação de Jovens e Adultos, visando incluir todos aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental ou que foram excluídos das escolas regulares de ensino, visto que estas não davam conta de resolver essa questão dos jovens fora da escola.

O Decreto Lei nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário – também explicitava como deveria ocorrer a arrecadação e a aplicação dos recursos destinados à educação:

#### **TÍTULO VI**

##### **Dos recursos para o ensino primário**

Art. 45. Os Estados e o Distrito Federal reservarão, cada ano, para manutenção e desenvolvimento de seus serviços de ensino primário, a cota parte das rendas tributárias de impostos, fixada no convênio, de que trata o Decreto-lei nº 4 4.958, de 14 de novembro, de 1942. Igual providência tornará a União, quanto aos orçamentos dos Territórios. (BRASIL, 1946)

Com o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o governo ditatorial de Getúlio Dornelles Vargas tornou-se incompatível com a vitória da “democracia” defendida pelos Aliados (Inglaterra, França, União Soviética e Estados Unidos) contrapondo-se aos governos totalitários, especialmente de Mussolini (Itália) e do nazista Adolf Hitler (Alemanha). Nas eleições sai vitorioso Eurico Gaspar Dutra. O governo Dutra, se desenvolve em pleno período da eclosão da chamada Guerra Fria, onde capitalistas, liderados pelos Estados Unidos da América, e socialistas, liderados pela União Soviética (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), se enfrentam política e economicamente. Nesse cenário de mudanças mundiais, a economia brasileira foi aberta definitivamente ao capital estrangeiro, reduzindo a intervenção do Estado na economia, aumentando em muito as importações e as evasões de divisas; em relação aos operários, houve contenção salarial. Dutra, por sua vez, revoga a Constituição anterior e promulga a Constituição de 1946, a 18 de setembro de 1946, mantendo a exclusão dos analfabetos dos direitos políticos,

mantendo a tradição de manter as massas populares distantes do poder político, como podemos verificar neste comentário:

As características liberais prevaleceram, quase sempre com sentido conservador: manutenção do regime republicano, federativo, presidencial e representativo; voto secreto e universal para os maiores de 18 anos, excluindo-se os analfabetos, cabos e soldados; ampliação do poder dos Estados e municípios; direito de livre pensamento e opinião, com o estabelecimento da censura para os espetáculos e diversões públicas; (...); preservação da estrutura da propriedade da terra, ou seja, das grandes propriedades. (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996, p. 276)

A nova Constituição afirma o direito à Educação, no artigo 166, do Capítulo II Da Educação e Cultura: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 1946). Porém, na redação desse Capítulo da lei, não se vê a prescrição desse direito como dever do Estado em cumpri-lo integralmente. Desta maneira, a Educação de Adultos nem consta desse direito e fica subentendida como obrigação apenas de empresários a seus funcionários, como se apresenta:

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:  
I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;  
II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;  
III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;  
IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitando os direitos dos professores; (BRASIL, 1946)

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1946 determinou como competência da União, fixar as diretrizes e bases da educação nacional, que já havia sido previsto na Constituição de 1934 e que até então, não havia sido editada, tratava-se “da construção de uma lei única que regulasse, em todo o território nacional, a educação em todos os níveis” (ZOTTI, 2004). Porém os debates se estenderão sem chegar a um acordo, sendo finalmente promulgada apenas em 1961.

Contudo, em relação ao financiamento da Educação, essa nova Constituição retomou alguns princípios da Constituição de 1934 de Vargas, em especial no tópico sobre a vinculação de recursos para a educação, verificados nos artigos 169 e 171 e 171 da capítulo sobre a Educação e Cultura, acrescentados do artigo 172 que

previa, em cada estabelecimento de ensino, a criação de uma assistência educacional aos alunos que necessitassem:

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. (...)

Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (BRASIL, 1946)

Em relação à Educação de Adolescentes e Adultos, por meio do Decreto-Lei nº 24.191, promulgado pelo presidente Dutra em 10 de dezembro de 1947, estabeleceu-se, no artigo 4º, item II do Fundo Nacional do Ensino Primário, a aplicação de recursos para a educação primária dos analfabetos, ficando reservados 25% do auxílio federal para esse fim:

Art. 4º - Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes: [...]

II –A importância correspondente a 25% do auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos do plano de ensino supletivo que for aprovado pelo Ministro de Estado.(BRASIL, 1947)

Essa aplicação de recursos prevista no Fundo Nacional de Ensino Primário, ainda foi regulamentada em 1955, por meio do Decreto nº 37.082, de 24 de março de 1955, confirmando os percentuais de aplicação do Fundo, determinando as regras de aplicação dos recursos (semelhante ao que ocorre com o atual FUNDEB), na seguinte proporção: 70% para construções escolares e equipamentos didáticos; 25% para a alfabetização de jovens e adultos e 5% para bolsas de estudo para a capacitação de professores e pessoal administrativo das escolas, com critérios estabelecidos pelo INEP (BRASIL, 1955). É importante frisar que foi um importante incentivo para as políticas de alfabetização de adolescentes e adultos, inéditas até então.

Durante o governo de Dutra, Getúlio Vargas, com apoio de diversos grupos políticos, arquitetava sua volta ao poder. As maiores reivindicações da época era da burguesia industrial, dependente do Estado, que buscava o retorno do crescimento industrial, objetivando o controle político e também ideológico das massas urbanas.

Havia também uma ala dos tecnocratas, representantes de parte da oligarquia e alguns setores das Forças Armadas que ansiavam pelo apoio à indústria nacional, proposta por Getúlio. Mas muito forte era a força do “getulismo” que atraía as massas de trabalhadores, sustentada pelo paternalismo de Vargas, que soube como desestruturar as organizações sindicais e de participação política dos trabalhadores, como pode ser evidenciado nesse trecho:

Desprovidos de organizações sindicais e políticas que correspondessem à totalidade de seus interesses e lhes permitissem formar uma consciência desses mesmos interesses, os trabalhadores, em sua grande maioria, eram levados a depositar na ideologia nacionalista e trabalhista suas esperanças de justiça social e de um mundo melhor. (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996, p. 280).

Essa posição de Vargas em relação ao proletariado pode ser evidenciada em suas declarações durante a campanha eleitoral: “[...] se eleito a 3 de outubro, no ato de posse, o povo subirá comigo as escadas do Catete. E comigo ficará no governo.” (SKIDMORE, 2010, p. 108). Com grande apoio político e apelo emocional, Getúlio Vargas foi lançado candidato à presidência da República, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em 1951, sagrando-se vencedor das eleições com expressiva margem de votos, evento que ficou conhecido na história como o retorno “nos braços do povo”. Mas nem tudo era como nos governos anteriores do presidente Vargas, os tempos eram outros, e a tática utilizada pelos varguistas de aliar interesses das elites com os interesses das classes populares, especialmente dos trabalhadores era muito perigosa, pois por meio da industrialização como objetivo principal desse governo, era necessário controlar as massas, que vinham em ascensão, sustentadas pelo populismo do presidente. Essa situação era vista com desconfiança pela oposição, principalmente após as pressões populares forçarem o presidente a aumentar o salário mínimo em 100%. Com o agravamento das oposições e o envolvimento do governo em vários escândalos políticos e até no famoso atentado da Rua Tonelero, a deposição do presidente tornou-se inevitável em 1954. Porém, o ardiloso Getúlio Vargas, deu seu último golpe político: suicidou-se em 22 de agosto de 1954, em sua residência no Palácio do Catete, mas não sem antes escrever uma apelativa carta-testamento em que diz: “Serenamente dou o primeiro passo para a eternidade e saio da vida para entrar na História.” (SODRÉ, 1973, p. 412) Encerrando assim, seu tumultuado governo.



Em relação á Educação nesse governo de Vargas, não se verificou o mesmo sentido reformador e poucos avanços foram sentido em comparação ao período da Era Vargas (1930-1945), observando-se ainda uma taxa de analfabetismo de 52%, enquanto o foco da educação centrava-se na Educação Superior, no mesmo sentido de formar mão de obra especializada e qualificada para o gerenciamento da recente industrialização, isso Poe ser verificado nos esforços que resultaram na criação, em 1951, do Banco Nacional de Desenvolvimento (atual BNDES), bem como do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, desde a década de 1950, desempenharam papel estratégico na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, que se implantou a partir de 1965, A criação desses órgãos fortaleceu de forma determinante as pesquisas em nível superior. Outra medida importante nesse sentido foi o desmembramento do Ministério da Educação e Saúde, em 1953, criando o Ministério da Educação e Cultura. (BOMENY, 2009)

Com a morte do presidente Getúlio Vargas, o governo foi assumido interinamente pelo vice-presidente Café Filho que, sob pressões dos mais diversos partidos políticos, organizou as eleições presidenciais para 1955. O candidato vencedor do pleito de 1955 para presidente foi Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) que tinha como vice-presidente João Goulart, que havia sido Ministro do Trabalho do governo getulista.

O populista presidente Juscelino, com uma roupagem inovadora tinha seu plano de governo pautado no lema “Cinquenta anos em Cinco”, propondo a renovação do Brasil, abrindo as portas do país ao capital estrangeiro e às multinacionais, para tanto era preciso fazer o país avançar em termos de infraestrutura, deixando para trás o atraso em relação ao progresso que estava por vir. As multinacionais que se instalaram no país concentravam-se especialmente no ramo de montadoras de automóveis e em indústrias de bens de consumo, criando um clima de otimismo que fortaleceu o aumento em grande escala do consumo de bens duráveis e não duráveis, e a entrada do Brasil, de forma definitiva na globalização e no capitalismo de mercado, concorrendo efetivamente para o endividamento do país como um todo. Porém os investimentos nos setores básicos e na educação, previstos no Plano de Metas, não se efetivaram como previsto. O grande mote do governo foi a construção de Brasília, a nova capital do país em

substituição à capital de então, Rio de Janeiro. A nova capital, Brasília, foi inaugurada em 21 de abril de 1960, e representou o ápice da política desenvolvimentista de Kubistchek ou JK, como ficou conhecido. Entre as várias justificativas para mudança da capital para o Brasil Central estava interiorização do desenvolvimento do país que margeava o litoral.

Com a euforia do governo JK, os primeiros anos foram de grande estabilidade política e crescimento industrial, mas representaram também o crescimento da inflação e da dívida interna (consumo excessivo e endividamento pessoal) e externa (empréstimos estrangeiros), aprofundando as desigualdades econômicas e sociais, que se desmembrou em desigualdades regionais, pois nem todas as regiões brasileiras se beneficiaram do crescimento industrial e, do conseqüente crescimento econômico. Assim também, os trabalhadores do campo foram alijados desse crescimento da economia, além de que o incentivo à mecanização agrícola provocou um grande êxodo rural, tanto do campo para as cidades, mas especialmente do Nordeste para o Sudeste e marginalização de uma considerável parte da população.

No tocante à Educação, a prioridade do governo não poderia ser outra, face à expansão industrial e econômica, do que a educação profissionalizante, de nível médio, objetivando a formação de mão de obra especializada para a indústria, como instrumento a favor mais do desenvolvimento econômico do que da aquisição de conhecimento, submetendo a educação e as escolas aos desígnios do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, os investimentos em educação, no período, foram pouco significativos, repercutindo no restrito acesso à educação para parte da população.

De acordo com Munhoz (2006), nenhum novo projeto foi implantado em relação à alfabetização de adultos, porém entre 1940 e 1956, houve uma redução da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, nesse período, passando de 56% em 1940 para números em torno de 40% em 1960, de acordo com dados do Censo, como descrito pelo autor:

A concepção desenvolvimentista de JK não consagrou a educação, que recebeu apenas 3% da verba para investimentos no país. Além disso, esse dinheiro foi direcionado principalmente à educação técnica (considerada como base para o crescimento industrial). Nada foi feito com relação à educação básica. Por isso, no ano de 1959, foi retomada a discussão por parte dos “escola-novistas”, desta vez fortalecida com a presença de Darci Ribeiro e Fernando Henrique Cardoso. Apesar do baixo investimento na educação, o Censo de

1960 indicou uma diminuição no número de analfabetos com mais de 15 anos (39,35%). (MUNHOZ, 2006)

A sucessão presidencial ocorreu em 1961, sendo Jânio Quadros o presidente eleito, porém, foi mantido o vice-presidente do governo Kubitschek: João Goulart, conhecido como “Jango”. Mas, o governo do presidente Jânio Quadros durou apenas sete meses. Pressionado pelas insatisfações populares e pela péssima situação econômica do país, e gente a sua inconstância política, o presidente renunciou em agosto de 1961. Porém, o vice-presidente João Goulart, no momento da renúncia, estava fora do país, em visita à China, país socialista (lembrando que estávamos em plena Guerra Fria e que o “comunismo” era a maior ameaça que rondava as elites capitalistas), na viagem, a pedido de Jânio, Jango buscava aproximações políticas e econômicas com aquele país. Essa situação criou uma expectativa negativa em relação ao novo presidente, pois Jango era visto pela oposição como simpatizante do socialismo, visto que era membro do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), fundado por Vargas em 1945. Segundo Skidmore (1988) este partido político “seguia as linhas dos partidos socialistas democráticos europeus, e chegou a ser o principal partido de esquerda” (SKIDMORE, 1988, p. 23) O que foi observado por historiadores é que toda essa situação contra Jango poderia ter sido fundamental para que as Forças Armadas não aceitassem a renúncia de Jânio, seria assim uma manobra política, que fracassou.

Desta maneira, esse momento conflituoso e inesperado politicamente, iria determinar uma mudança radical nos rumos do país, que repercutiu na instalação da Ditadura Militar no país, porém, marcou também o período de maior efervescência na luta pela educação popular e pela educação de adultos, representada na figura de Paulo Freire, como vemos na sequência.

### **3.3 A Ditadura Militar e a Educação Popular**

Com a renúncia do presidente Jânio Quadros, criou-se a expectativa do “perigo iminente” de se ter um presidente esquerdista à frente do país, como era considerado o vice-presidente João Goulart, em 1961. Imediatamente foi reunido o Congresso Nacional que votou uma Emenda Constitucional instituindo o sistema parlamentarista de governo, para impedir a posse de Goulart como presidente. Jânio foi empossado no novo sistema de governo parlamentarista em 07 de setembro de 1961, mas tendo Tancredo Neves como Primeiro Ministro. Porém, como manda a

Constituição brasileira, toda mudança na forma de governo precisa ser referendada pelo povo e o plebiscito foi marcado para o ano de 1963. Com esse jogo político armado, Jango inicia seu governo num clima conturbado e, em meio a uma grave crise econômica e financeira, que vinha se arrastando desde governos anteriores.

Prevista desde a Constituição de 1934, e ratificada pela Constituição de 1946, que determinava a competência da União em fixar as diretrizes da Educação, desenrolaram-se acalorados debates, a partir de então, na disputa da filosofia que melhor embasasse a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos últimos treze anos que antecederam a promulgação da Lei, dois grupos mais fortemente se debateram sobre essa questão filosófica. De um lado, o grupo dos estatistas defendia que a educação era dever do Estado e, de outro lado, o grupo dos liberalistas que defendiam que o dever para com a educação era das famílias, sendo que o Estado em respeito a esse princípio poderia conceder bolsas de estudo aos menos favorecidos, se necessário fosse, mas traçando as diretrizes para essas ações; coube aos liberalistas, a maior parte nas deliberações do texto final. Foi promulgada assim, após longos anos de espera, a 20 de dezembro de 1961, a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já no governo do presidente João Goulart, configurando-se num grande avanço em termos de uma legislação específica para a educação, regulamentando a Constituição Federal.

De acordo com Rinaldi (2011), a Lei 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação descentralizou o poder, dando maior autonomia aos órgãos estaduais em detrimento do poder do Ministério da Educação, regulamentou a existência de Conselhos Federal e Estaduais de Educação (art. 8 e 9), fixou o número de dias letivos em 180 dias (art. 72) e decretou a obrigatoriedade da matrícula nos quatro primeiros anos do ensino primário (art. 30), entre outras determinações. No Título II, do Direito à Educação, no artigo 2º e 3º, é declarada oficialmente a educação como direito de todos e como obrigação do poder público na garantia de sua efetivação. Porém, nesta disposição da Lei, não faz menção específica à educação de adultos, como pode ser evidenciado neste trecho:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.  
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

Ficando explícita a opção pelo direito à educação e do dever do Estado no fornecimento de recursos, a Lei de Diretrizes e Bases apontava, no Título XII, Dos Recursos para a Educação, de que maneira seria realizado esse financiamento da educação brasileira e de onde seriam captadas as receitas e seus percentuais, e com o esses fundos seriam regulamentados, apontando o papel do Conselho Federal de Educação e a participação da União, dos Estados e dos Municípios no: “Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.” (BRASIL, 1961)

Apesar do exposto nos decretos acima, a Lei 4024/61 não faz qualquer referência à educação de adolescentes e adultos, como constava anteriormente, nem de adultos, muito menos ainda em relação ao financiamento para essa modalidade de ensino. A única abertura da Lei se apresenta no artigo 95, que trazia a seguinte redação: a “união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de subvenção, de acordo com as leis específicas em vigor”. (BRASIL, 1961)

De acordo com o previsto na LDB, o Conselho Federal de Educação criou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962, determinando metas e objetivos para oito anos. Destaca-se entre as metas, a obrigatoriedade de 100% das crianças na escola, dentro da faixa etária prevista: dos 07 aos 11 anos, mas com a extensão dessa idade para 14 anos, porém, para 70% deles. O interessante é que essa meta ainda faz parte do PNE 2015-2020, alterando apenas a faixa etária dos 04 aos 17 anos. A erradicação do analfabetismo também era uma das metas. Contudo, maiores investimentos precisavam ser alocados para essas novas demandas e novas fontes de recursos precisavam ser criadas ou ampliadas. Buscando resolver essa equação financeira que atendesse aos objetivos e metas do PNE/62 foi criado o salário-educação, uma nova forma de contribuição, que perdura

até os nossos dias. O salário-educação<sup>8</sup> foi instituído por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, originando a realização dos cálculos do custo aluno do ensino primário, que ficou a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que ainda não possuía essa denominação. Sobre essa nova contribuição, Cury (2007) nos informa: “Trata-se de uma contribuição compulsória devida pelas empresas, destinada a suplementar os recursos públicos reservados para o ensino primário.” (CURY, 2007, p 845)

Dentro da instabilidade do novo governo e das mudanças que vinham ocorrendo no país, alguns educadores e políticos de cunho progressista demonstraram grande preocupação e interesse pela alfabetização da população, tendo em vista o índice de analfabetismo brasileiro, especialmente no Nordeste e a falta de perspectivas em relação à políticas públicas para a educação de adultos. Nesse grupo de intelectuais destacou-se a figura do educador Paulo Reglus Freire, natural do Recife, que empreendeu a maior e mais inédita experiência de alfabetização de adultos, em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Tal foi sua importância que assim foi destacada por Soares e Galvão:

[...] surgem movimentos de educação e cultura popular, muitos inspirados nas idéias de Paulo Freire [...]. O analfabetismo não é visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social. O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária [...] (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 268-9)

O educador Paulo Freire voltou-se para essa questão da alfabetização de adultos ainda nos anos de 1950, quando trabalhava no Serviço Social da Indústria (SESI) do Recife, e observou que, na educação de adultos eram utilizadas as mesmas cartilhas e métodos de alfabetização aplicados às crianças, sendo que nem para estas ele considerava adequados e muito menos para adultos. Por

---

<sup>8</sup> Salário-educação: é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. Também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis nºs 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados e empregados, ressalvadas as exceções legais e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF). (Fonte: FNDE)

consequente, os alfabetizando adultos eram também tratados como crianças, situação incômoda e constrangedora (GADOTTI, 2013). Imbuído dessa perspectiva, Freire participou em 1952, no Rio de Janeiro, do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde foi apresentado seu novo conceito de alfabetização específico para adultos. Essa nova teoria vinha ao encontro dos preocupantes índices de analfabetismo do país, que se mantinha, em 1960, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 39,35%, situação agravada pela grave crise econômica e política, pelo crescimento das manifestações populares, tanto do campo como da cidade.

No bojo dessas mudanças e dessa ebulição social, muitos programas de alfabetização popular foram empreendidos pelo governo federal em parceria com os Estados, Universidades e entidades civis como a Igreja Católica, que desenvolveu o Movimento de Educação de Base (MEB), a União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outros, destacando alguns deles: Fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e o mais notável: Projeto Angicos de Alfabetização de Adultos. A parceria do MEB com o governo federal ainda se deu no governo de Jânio Quadros.

Angicos, localizada no interior do Rio Grande do Norte, contava, em 1963, com 80% da população residindo na área rural e apresentou, de acordo com o Censo de 1950, o índice de 84% de analfabetos. Sendo governada por uma família de tradição política que não tinha opositores, o trabalho de alfabetização poderia ser realizado sem maiores resistências. Mas o embrião desse Projeto surgiu um ano antes quando Paulo Freire foi convidado pelo Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes para trazer para Angicos sua experiência na CEPLAR da Paraíba, recrutando estudantes universitários para a alfabetização de adultos. A previsão do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN) era alfabetizar 100 mil “adultos e adolescentes” em dois anos.

No ano de 1963 ocorreu a seleção dos alfabetizadores e a formação da equipe com a participação de Elza Freire, esposa de Paulo, sua grande incentivadora. Uma marca desse Projeto era a realização das reuniões dos coordenadores/alfabetizadores visando à reflexão de sua prática. A primeira das quarenta horas de Angicos contou com presença de 380 pessoas e também com a participação do governador do estado, Aluísio Alves, com o tema: “Conceito antropológico de cultura”. A proposta de Paulo Freire para o Projeto Angicos era aliar

a alfabetização à conscientização política, utilizando palavras-geradoras, extraídas do universo vocabular dos alunos, por meio de debates entre o grupo, contextualizando a aula com a vivência dos alunos. Na perspectiva de Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, como dito por ele em um discurso na capital do Rio Grande do Norte, Natal: “Está provado que as pessoas aprender a ler e escrever com mais facilidade, na medida em que seu aprendizado, que se fundamenta na sua própria experiência existencial.” (FERNANDES e TERRA, 1994)

Segundo Germano (1997) a experiência de Angicos foi um marco na história da educação brasileira e que repercutiu fortemente nas ações governamentais e causou impacto internacional:

Fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíram os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo. Em Angicos estiveram presentes observadores, especialistas em educação e jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do *New York Times*, do *Time Magazine*, do *Herald Tribune*, do *Sunday Times*, do *United* e da *Associated Press*, do *Le Monde*. Finalmente, o próprio presidente João Goulart, junto com Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, compareceu ao encerramento das atividades dos Círculos de Cultura, na distante data de 2 de abril de 1963. (GERMANO, 1997)

A finalização do Projeto, a quadragésima aula, no dia dois de abril de 1963, contou com a presença de várias autoridades, destacando-se a figura o presidente da República João Goulart e de vários governadores do Nordeste e até da imprensa internacional. Segundo Rinaldi; Camargo e Marques (2015):

Bem-sucedidos foram os testes de alfabetização e politização feitos na trigésima quinta (35) e trigésima sexta (36) horas. Cento e vinte e dois (122) participantes, de 380, realizaram os testes e setenta por cento (70%) passaram no teste de alfabetização, ou seja, 300 pessoas foram consideradas alfabetizadas. No teste de politização oitenta e sete por cento (87%) foram aprovados. (RINALDI; CAMARGO; MARQUES, 2015, p. 5)

Na concorrida cerimônia de formatura, destacaram-se os discursos de Paulo Freire, que defendeu os princípios filosóficos e científicos do seu método de alfabetização, com o objetivo de tornar os educando sujeitos de sua própria história. E, do presidente Goulart que demonstrou seu interesse na alfabetização das pessoas adultas do país: (...) aqueles que vivem mais longe e são mais pobres,



possam também receber este benefício mínimo, que é o direito, também, de participar e de se integrar na vida da nação (...)" (SECERN, 1963, p. 19-20, apud GADOTTI, 2013). Mas nem todos viam com bons olhos a experiência de Paulo Freire em Angicos, pois entre os proprietários rurais e alguns políticos e militares, já havia a desconfiança em relação aos seus métodos de ensino, tachando-a de "praga comunista" (FERNANDES e TERRA, 1994)

O projeto de governo de Goulart ancorava-se na ideia de atender às populações mais carentes nas áreas de saúde, educação, habitação, transporte e saneamento, além do combate à inflação. De acordo com Arruda (1998), as principais medidas desse programa de reforma eram:

- . reforma agrária, ainda que limitada a determinados latifúndios improdutivos;
- . reforma tributária, visando à redistribuição proporcional dos tributos – as pessoas que tivessem mais posses pagariam mais impostos;
- . reforma eleitoral, para estender o direito de voto aos analfabetos;
- . racionalização progressiva das indústrias e dos bancos;
- . controle da remessa de lucros para o exterior, assim como da entrada do capital estrangeiro no país. (ARRUDA, 1998, p.232)

Por atingirem privilégios das camadas dominantes e de empresas multinacionais, essas propostas foram muito atacadas, especialmente por latifundiários contrários à reforma agrária. Retaliações também vieram dos Estados Unidos, que reduziram seus empréstimos ao Brasil. Nesse contexto, as reformas educacionais empreendidas especialmente para o combate ao analfabetismo se intensificaram.

A Experiência de Angicos e o trabalho de Paulo Freire tornaram-se referência quando o assunto era alfabetização, especialmente de adultos, tanto no âmbito nacional como internacional. A experiência de alfabetização foi levada, ainda em 1963 para outras cidades, com Paulo Freire à frente, que já preparava o projeto piloto do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que fazia parte das "Reformas de Base" do governo Goulart. De acordo com Germano (1997), o Ministério da Educação instituiu a Comissão de Cultura Popular e nomeou Paulo Freire seu presidente, a fim de que fosse criado um sistema de educação popular de abrangência nacional. Freire apresentou o número de analfabetos, na faixa de 15 a 45 anos, que, em 1963 era de 20.442.000 brasileiros. Em setembro de 1963, realizou-se no Recife o I *Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, convocado pelo MEC, e que contou com representantes de vários setores sociais e

culturais, além de setores populares, como trabalhadores e estudantes, engajados no sentido de transformar a sociedade brasileira por meio da educação.

Para por em prática esse projeto nacional de alfabetização, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, prevendo alfabetizar naquele ano, 1.834.200 pessoas analfabetas entre 15 e 45 anos, como nos apresenta Gadotti (2008):

(...) considerando a necessidade de se empreender uma maciça campanha para a erradicação do analfabetismo em nível nacional, utilizando o método criado por Paulo Freire, que oferecia a possibilidade de se alfabetizar mais rapidamente que os métodos convencionais (GADOTTI, 2008, p. 40)

Porém, ao lado das políticas progressistas implantadas pelo governo por meio do Plano de Metas, cresciam também as demandas populares, representadas por diversos movimentos: no campo, a favor da reforma agrária, com as Ligas Camponesas; nas cidades e também fortes como as Comunidades Eclesiais de Base, capitaneadas por uma ala da Igreja Católica que defendia a “Teologia da Libertação”, que fortalecia o empenho na alfabetização de adultos. Todos esses movimentos não eram isolados, eram reflexos também de movimentos que ocorriam pelo mundo. Em plena Guerra Fria (1945-1989), que polarizava Estados Unidos (mundo capitalista) e União Soviética (mundo socialista), eclodiram a Revolução Cubana e a Guerra do Vietnã, lutas de povos marginalizados e oprimidos, que aspiravam pela liberdade. Nesse contexto, a educação tinha papel primordial, como podemos comprovar:

Nesse contexto, a educação passou a ser alvo de grande interesse por parte dos setores reformistas, com uma particularidade: uma acentuada ênfase na dimensão política da educação. Assim, o que estava em jogo, para além da alfabetização de milhões de adultos, adolescentes e crianças, dizia respeito à necessidade de politizar e conscientizar o povo para que ele pudesse participar efetivamente da vida do país e influenciar decisivamente na transformação da sociedade brasileira. (GERMANO, 1997)

Todo esse contexto gerou fortes críticas ao governo de Jango e uma forte oposição se formou contra suas reformas e imediatamente, se voltou contra Paulo Freire e o PNA, que se iniciaria pelo estado da Guanabara (atual estado do Rio de Janeiro), onde o campo da educação já se encontrava em conflito. A data de inauguração do PNA, no Rio de Janeiro, estava marcada para o dia 13 de maio de 1964, em alusão à comemoração da libertação dos escravos, aproveitando o

momento para determinar a abertura de 300 círculos de cultura em diversas cidades (PAIVA, 2003, p. 285, 286, apud GADOTTI, 2013).

As reações contra o governo de Jango, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, se ampliaram à medida que defendia um programa de alfabetização aliado ao processo de conscientização política. Essa força reacionária encontrou eco nas camadas médias da população que apoiaram as Forças Armadas na deposição do presidente, em 31 de março de 1964, muito antes do início do PNA e de suas ações. Implantou-se no país o regime ditatorial com o objetivo maior de frear as manifestações populares e o crescimento de suas aspirações políticas, período esse que durou até 1985. O novo governo militar, sob o comando inicial de Ranieri Mazzilli, adotou medidas autoritárias em relação aos planos de alfabetização que tanto incomodava, já nas primeiras semanas. Em 14 de abril de 1964, o PNA, de Freire e Goulart, foi extinto por meio do Decreto nº 53.886, como consta:

CONSIDERANDO a necessidade de reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no país;

CONSIDERANDO ainda que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular idéias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo;

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º O Departamento Nacional de Educação recolherá todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização, cujos recursos também ficarão à disposição daquele órgão.<sup>9</sup> (BRASIL, 1964)

Em consequência desse ato, Paulo Freire foi considerado “subversivo e ignorante” e teve sua prisão decretada. Freire foi preso em 16 de junho de 1964, permanecendo no cárcere por 70 dias, até ser exilado para a Bolívia e posteriormente para o Chile. Germano (1997), assim expressou esse momento dramático de Paulo Freire: “É claro que a repressão atingiu duramente o campo educacional, a educação popular. Entre os atingidos encontrava-se, evidentemente, Paulo Freire: preso, processado, exilado, considerado subversivo”. (GERMANO, 1997). Paulo Freire só retornou ao Brasil em 1980, durante o governo do último

---

<sup>9</sup> Esse decreto foi redigido por Luiz Antônio da Gama e Silva, jurista e reitor da Universidade de São Paulo. Tornou-se o Ministro da Justiça do Governo Costa e Silva e foi o redator do AI- 5, que suspendeu os direitos constitucionais em 13/12/1968.

presidente militar, João Batista Figueiredo (1979-1985), que diante das pressões populares e internacionais, e devido à instabilidade do regime militar, iniciou o processo de abertura política, que tinha como lema “lenta, gradual e irrestrita”, oportunizou a criação da Lei da Anistia, em 1979. A ambiguidade da lei que beneficiou Freire e tantos outros brasileiros torturados e exilados, que puderam retornar ao seu país, também beneficiou torturadores.

Contudo, apenas em 26 de novembro de 2009 Freire foi legalmente anistiado e recebeu postumamente, os pedidos de desculpas do Estado brasileiro pelas atrocidades cometidas ao educador, por sua perseguição política, prisão e exílio durante a Ditadura Militar. O julgamento que devolveu a cidadania a Paulo Freire ocorreu durante o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que o pedido havia sido feito pela viúva Ana Maria Araújo Freire, em 2007 à Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. O relator do processo, Edson Pistori, assim se expressou: “Esse pedido de perdão se estende a cada brasileiro que, ainda hoje, não sabe ler sua própria língua” (BRASIL, 2009). No evento, Ana Maria Freire justificou: “Resolvi fazer o requerimento para resgatar a cidadania de meu marido e atestar que ele é um verdadeiro brasileiro. Assim como muitos, ele lutou por um Brasil mais bonito e mais justo” (BRASIL, 2009). Por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, o educador Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira.

O legado de Freire, porém, permaneceu e continua a influenciar educadores em todo o mundo e fortalece as lutas em prol da educação de adultos:

Até hoje, o projeto político-ideológico de Paulo Freire repercute nas políticas educacionais de educadores, não só do Brasil, mas de vários países. Segundo o próprio Freire, Angicos representou a fermentação de mudanças pedagógicas mais profundas, acenando para a possibilidade de mudanças políticas e sociais, a alfabetização abrindo caminho para uma sociedade mais democrática e com justiça social (RINALDI; CAMARGO; MARQUES, 2015, p.7).

Após o Golpe, o governo passa, de forma definitiva, para as mãos do General Costa e Silva, que dá início a uma série de Atos Institucionais para garantir o poder da Ditadura Militar, maximizando o poder do presidente enquanto limitava o poder popular. De forma truculenta, a repressão se abateu sobre o país, e com a Educação não foi diferente. Assim como todas as manifestações populares, de fundo educacional ou artístico. Para dar respaldo a todo esse contexto feroz e atroz, uma nova Constituição foi promulgada em 1967, revogando todas as conquistas e

garantias de até então. No Capítulo destinado à Educação, no Título IV, Da Família, Da Educação e Da Cultura, podemos verificar que a legislação torna-a obrigatória na faixa etária dos 07 aos 14 anos, preservada por muitas décadas. Mas ao encargo dos empresários aos seus funcionários e aos filhos destes, bem como fornecer educação profissionalizante aos seus empregados menores, como pode ser evidenciados nesses artigos do referido capítulo:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos;

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967)

Mas a Ditadura ainda reservava uma face ainda mais austera e cruel. O aumento da repressão e das perseguições políticas acabou por exacerbar as manifestações populares, especialmente as manifestações estudantis. O ano de 1968, descrito na obra do jornalista Zuenir Ventura: “1968: o ano que não acabou”, foi de intensos confrontos, conformando as capitais brasileiras em verdadeiros campos de guerra onde se enfrentavam as Forças Armadas, com todo o aparato bélico, e a população, especialmente de jovens estudantes, artistas e intelectuais. Para frear essas manifestações, o governo dá a cartada final com a edição do Ato Institucional nº 5, a 13 de dezembro de 1968, concedendo amplos e irrestritos poderes ao presidente, ordenando o fechamento do Congresso Nacional e a quebra total do sigilo, além de instaurar a pena de morte aos “subversivos”. Para determinar quem eram esses subversivos, foram realizados julgamentos nos “porões da ditadura”, como foram chamadas as dependências do Departamento de Operações Especiais (DOPS) e no Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), onde torturas e mortes ocorriam com

frequência. A perspectiva instaurada era a da Doutrina de Segurança Nacional e assim estabeleceram-se os chamados “Anos de Chumbo” (RINALDI, 2011). Para dar força de lei a essas atrocidades e truculências, o governo editou uma Emenda á Constituição, em 1969: [...] “CONSIDERANDO que, decretado o recesso parlamentar, o Poder Exectivo Federal fica autorizado a legislar sôbre todas as matérias (...)”. (BRASIL, 1969)

A Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969 fixou as regras para o país, notadamente dentro dos padrões da Doutrina de Segurança Nacional<sup>10</sup> e, como tinha poderes para legislar sobre todas as matérias, algumas alterações foram introduzidas na redação dos artigos concernentes à Educação, manteve-se a exclusão da alfabetização de adultos da pauta. Essas alterações podem ser conferidas nos artigos abaixo:

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. (...)

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; (...)

(...)

Art. 178. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos dêstes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquêle fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As emprêsas comerciais e indústriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado. (BRASIL, 1969)

Como já tradicional no Brasil, desde o início de nossa colonização, a educação de adultos não estava contemplada mais uma vez nos documentos oficiais. Contudo, o legado das ações de Paulo Freire para a erradicação do analfabetismo não poderiam ser tão facilmente apagadas pela Ditadura. A Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, prevendo a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e, adultos, mas

---

<sup>10</sup> Doutrina da Segurança Nacional: A Doutrina de Segurança Nacional, criada com assistência técnica internacional, especialmente norte americana e francesa, foi ministrada na Escola Superior de Guerra, e tinha por objetivo treinar pessoal especializado para de exercer funções de direção e planejamento da segurança nacional com o intuito de formar uma ideologia que submetesse os interesses individuais aos interesses da pátria.

que contaria com voluntários, preferencialmente estudantes, como podemos constatar nesses primeiros artigos da lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de tôdas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acôrdo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não fôr possível a transferência da sede e fôro para Brasília. (BRASIL, 1967)

Para controlar a educação de adultos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e fomentar educação continuada, porém com cunho assistencialista e conservador, contrariando os ideais disseminados por Freire (CURY, 2000). Foram criadas Comissões Municipais, mas todas as ações e produção de material didático ficavam a cargo da Fundação MOBREAL:

As orientações metodológicas e materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (BRASIL, 1997, p. 26)

De acordo com Paiva (2000), a intenção do MOBREAL era ampliar e legitimar o sistema autoritário junto às classes populares, como podemos comprovar:

buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a

hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, apud HADDAD e PIERRO, 2000, p. 114)

Nessa perspectiva de controlar a população por meio da educação de adultos, subvertendo os princípios e os métodos utilizados por Paulo Freire, aliando alfabetização e conscientização política, Bello (1993) nos apresenta uma comparação entre o ideário de Freire e os preceitos do MOBREAL nesse contexto da Ditadura militar:

Metodologicamente as diferenças entre o método proposto por Paulo Freire e pelo **MOBREAL** não tem diferenças substanciais. A diferença é marcada pelo referencial ideológico contido numa prática e noutra. Enquanto Paulo Freire propunha a "**educação como prática da liberdade**", o projeto pedagógico do **MOBREAL** propunha intrinsecamente o condicionamento do indivíduo ao **status quo**. (BELLO, 1993, grifos do autor)

O material didático do MOBREAL foi produzido por empresas privadas, com conteúdo único para o todo o território nacional, sem levar em conta as variantes linguísticas e culturais das regiões brasileiras. Contudo, além da utilização dos materiais de Freire, a seu modo, outros materiais didáticos foram incorporados aos materiais didáticos utilizados pelo MOBREAL:

Mas não foi só de Paulo Freire que o MOBREAL tirou inspiração para criar seus programas. Também do extinto programa do Movimento Eclesial de Base (MEB), quando conveniu-se com o Projeto Minerva, desenvolvido pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Conveniu-se inclusive com o próprio MEB, que passou a se servir das cartilhas do MOBREAL, já que as suas (do MEB) eram *subversivas*, para continuar realizando seu trabalho de alfabetização. (BELLO, 1993)

O MOBREAL amparou-se em um arrojado sistema de propaganda com forte cunho ideológico, se estendendo até a década de 1970, abrangendo todo o território nacional. Cartazes eram disseminados com a proposta de tornar todos os brasileiros responsáveis por "acabar com a chaga do analfabetismo" (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 30, como podemos verificar no cartaz da Campanha (Anexo 02). Outra faceta dessa propaganda ideológica foi a veiculação de uma música dos cantores populares, Don e Ravel: "Você também é responsável" (Anexo 03), que se tornou o "hino do MOBREAL", complementando o conteúdo divulgado pelo cartaz da



campanha. Essa associação da dupla com a propaganda da Ditadura Militar acabou por deixar no ostracismo esses artistas, pois outra canção da mesma dupla: “Eu te amo, meu Brasil”, também foi a representação da Ditadura.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL apresentava três características básicas, que eram: o paralelismo em relação aos demais programas de educação, incluindo a independência em relação aos recursos; a organização descentralizada, através das Comissões Municipais; e a terceira delas era a centralização de direção do processo educativo, por meio da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central “encarregada da organização, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoas para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 115).

Encontramos em Casério (2004), a estrutura de funcionamento do MOBRAL:

MOBRAL Central (nível federal) encarregado da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educacional, treinamento de pessoal e distribuição do material didático; - Os Governos Estaduais (Coordenadores Estaduais) se responsabilizavam pelos convênios municipais, assistência técnica e “orientação estratégica”. Esses coordenadores e supervisores deveriam garantir que as orientações do MOBRAL Central fossem implantadas; As Comissões Municipais, presentes em quase todos os municípios brasileiros, deveriam executar a campanha nas comunidades e eram também responsáveis pelo sistema operacional: arrumar salas de aula, alunos e professores. Eram as pessoas das comunidades mais ligadas ao regime autoritário. (CASÉRIO, 2004, p.24)

Porém, essa estrutura tinha um propósito: doutrinar a população por meio de uma campanha de massa, mantendo uma base conservadora, mas descentralizando ações para ampliar sua disseminação; “centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia”. (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 115)

A Lei 5.379/67 que criou o MOBRAL definiu também as formas de financiamento para o desenvolvimento das atividades, que contou com significativo montante de recursos financeiros, advindos de deduções de Imposto de Renda (1 a 2%) e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. No artigo abaixo, da referida Lei, se estabelece sua constituição financeira:

Art. 6º O MOBRAL gozará de autonomia administrativa e financeira e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar.

Art. 7º O patrimônio da fundação será constituído:

- a) por dotações orçamentárias e subvenções da União;
- b) por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares;
- c) de rendas eventuais. (BRASIL, 1967)

Assim, como no Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, criado a partir da Lei do MOBRAL, foram traçados os critérios financeiros para a execução do Programa:

O Ministério da Educação e Cultura sistematizará suas atividades, quanto à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, na realização dos seguintes objetivos e na forma adiante estabelecida, através da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)(...)

3. Assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados. A assistência financeira consistirá, em relação a cada educando matriculado e freqüente, na contribuição, da metade do custo previsto para a educação direta dos analfabetos adultos.

4. Promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurem aferição válida dos resultados. A assistência financeira consistirá, em relação a cada alfabetizando matriculado e freqüente, na contribuição de um terço do custo previsto para a educação direta dos analfabetos adultos.

5. Cooperação nos movimentos isolados, de iniciativa privada, desde que comprovada sua eficiência.

6. Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos.

7. Assistência alimentar e recreação qualificadas, como fatores de fixação de adultos nos cursos, além de seus efeitos educativos. (BRASIL, 1967)

Para dar suporte a essas ações, foram determinadas as dotações orçamentárias para o MOBRAL, de acordo com os valores da época. Apesar de todo esse arcabouço financeiro, na prática, este só chegou efetivamente ao MOBRAL em 1970 quando foram autorizadas, por meio do Decreto-Lei nº 1.124, de 08 de setembro de 1970, prorrogado e alterado pelo Decreto-Lei nº 1.444, de 03 de

fevereiro de 1976, deduções de imposto de renda das pessoas jurídicas destinadas ao amparo à alfabetização de adultos, como consta:

Art. 1º Nos exercícios financeiros de 1971 a 1973, inclusive, as pessoas jurídicas poderão deduzir do impôsto de renda devido, as quantias destinadas a aplicação nos programas de alfabetização aprovados pela Fundação MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - de acôrdo com os critérios que forem fixados, conjuntamente, pelos Ministros da Educação e Cultura e Fazenda.

Art. 2º As deduções do impôsto de renda devido poderão ser realizadas, sem prejuízo dos incentivos fiscais em vigor, através de uma das seguintes modalidades:

I - Dedução das quantias que tiverem doado à Fundação MOBRAL no ano-base, no valor mínimo de 1% (um por cento) e máximo de 2% (dois por cento) do imposto de renda devido no próprio ano-base. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 1.444, de 1976)

II - Indicação na declaração de rendimentos das importâncias que serão recolhidas à ordem da Fundação MOBRAL para aplicação em projetos específicos de alfabetização, até o limite de 1% (um por cento) do impôsto de renda devido. (Vide Decreto-Lei nº 1.444, de 1976)

Art. 4º Os estabelecimentos particulares de ensino, devidamente registrados no Ministério da Educação e Cultura e credenciados pela Fundação MOBRAL, que mantiverem cursos gratuitos de alfabetização em convênio ou não, com essa entidade, poderão receber doações de pessoas físicas ou jurídicas. (BRASIL, 1970)

Por outro lado, o MOBRAL prometia acabar com o analfabetismo em dez anos, mas em quinze anos de duração do Programa, não atingiu seus objetivos. Os dados do Censo entre 1970 e 2000, demonstram a lentidão na redução dos índices de analfabetismo no Brasil, como podemos comprovar:

Figura 4 - Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, Brasil – 1970/2000

Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil	
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60%

Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais 2000

Desta maneira, as críticas à atuação do MOBRAL foram veementes: pouca dedicação à alfabetização e a diversificação das atividades que incluíam orientações de atividades para o dia a dia, como: fossas sanitárias, modo de passar roupas e até

organização de hortas. A questão eleitoral era central no Programa, pois ao final do curso o aluno recebia seu título de eleitor, só possível, na época, aos alfabetizados ou que, pelo menos, tivesse aprendido a escrever seu nome. Além do mais, as aulas eram ministradas por monitores voluntários, o que gerou muitos problemas como podemos verificar:

Uma dificuldade constatada foi a do trabalho com monitores voluntários, sem vínculo empregatício, o que acabou tornando-os alfabetizadores sub-remunerados, a quem sobrava boa vontade, mas faltava competência técnica e compromisso político. Ainda com relação aos monitores, a baixa qualidade na formação dos seus quadros (dos 120 mil monitores, a metade sequer tinha o 1º grau, eram apenas semi-alfabetizados) contribuiu para o fracasso do MOBREAL (CASÉRIO, 2004, p.26)

Ineficiente em seus objetivos de alfabetização, mas cumprindo seu papel de doutrinação ideológica, o MOBREAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar. Bello (1993) contribui com essas informações:

O **MOBREAL** pode ser considerado como uma instituição criada para dar suporte ao sistema de governo vigente. Como Aparelho Ideológico de Estado, como nos ensina Althusser, o **MOBREAL** teve uma atuação perfeita. Esteve onde deveria estar para conter qualquer ato de rebeldia de uma população que, mesmo no tempo do *milagre econômico*, vivia na mais absoluta miséria. Mas a recessão econômica a partir dos anos 80 veio inviabilizar o **MOBREAL** que sugava da nação altos recursos para se manter ativa. Seus Programas foram incorporados pela Fundação Educar. (BELLO, 1993, grifos do autor)

Essa mudança nos rumos da gerência da alfabetização de adultos, fez com que a Fundação Educar fosse considerada a “herdeira” do MOBREAL, pois até os recursos para a Fundação vinham do mesmo mecanismo de recolhimento facultativo de 2% do Imposto de Renda de pessoas jurídicas para a educação de adultos. Mas em muitos aspectos, ela se diferenciava daquele. A Fundação Educar assumiu, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a responsabilidade pelo Ensino Supletivo das séries iniciais do Ensino Fundamental, na época chamado de 1º (Primeiro) Grau, além de cuidar da capacitação de professores, produção de material didático, supervisão e avaliação das atividades. Inovou no sentido de fomentar parcerias com prefeituras, empresas e sociedade civil (HADDAD E DI PIERRO, 2000):

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBREAL, devem-se computar como mudanças

significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120)

Em 1986, as suas diretrizes pedagógicas foram definitivamente asseguradas, porém, após a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, a Fundação Educar foi extinta e o seu fator de financiamento retirado. O presidente Collor, foi o primeiro presidente que subiu ao poder, por eleição direta, em 1989, após vinte e cinco anos, finda a Ditadura Militar e, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120)

A repercussão da extinção da Fundação Educar impactou nos municípios, aos quais coube a responsabilidade de oferecer as séries iniciais do Ensino Fundamental, liberando o governo federal dessa atribuição, lembrando que essa oferta se fez sem financiamento para esse segmento, que só foi regulamentado, ainda que insuficientemente em 2006 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Muitos municípios se organizaram como puderam, destinando recursos próprios para esse fim, mas a EJA estava mais uma vez condenada à marginalidade do sistema educacional. No histórico sobre a EJA na Proposta Curricular para a EJA 1º Segmento (2001) se apresenta sobre mais esse golpe nas políticas públicas de oferta da EJA:

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis. Historicamente, o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, assim como algumas organizações da sociedade civil, mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda. (BRASIL, 2001, p. 33)

Porém, o MOBREAL se estabeleceu dentro do contexto do segundo governo militar, após a morte do general Costa e Silva, em 1969, o do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). O período do governo de Médici ficou conhecido

como “Anos de Chumbo” devido às perseguições políticas e arbitrariedades contra aqueles que se levantavam contra o Regime. Enquanto a sociedade fervilhava em protestos e atividades de esquerda como guerrilhas urbanas e no campo, como do Araguaia (PA); sequestros de autoridades usados como moeda de troca por presos políticos; assaltos a bancos para sustentar a luta armada, o país vivia num clima de prosperidade econômica com o chamado “Milagre Brasileiro (1970–1973)”<sup>11</sup>, conhecido pela frase emblemática do Ministro da Fazenda, Delfim Neto: “fazer crescer o bolo para depois repartir”, referindo-se à concentração de renda no país.

Em meio a tudo isso, intelectuais, professores e estudantes eram duramente reprimidos, presos, exilados, ou mesmo “desapareciam”. Mesmo assim, nesse contexto repressivo e de exceção, foi implantada a Lei de nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que alterou a LDB definindo a educação brasileira em duas instâncias: 1º (primeiro) e 2º (segundo) graus, equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. E a Educação de Adolescentes e Adultos? Esta não foi inserida nem no 1º, nem no 2º grau, mas como um capítulo a parte, chamado Supletivo que, como o próprio nome diz, visava suprir a escolaridade para aqueles que não a concluíram na “idade própria”, como podemos comprovar no Capítulo I V, do Ensino Supletivo da LDB, artigos 24 e 25:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de

---

<sup>11</sup> Milagre Brasileiro: Capitaneado pelo Ministro da Fazenda Delfim Neto, no governo Médici, refere-se ao período de 1968 a 1973, caracterizado pelo intenso crescimento econômico, especialmente na área industrial motivado pela entrada maciça de capital estrangeiro no país, seja por investimento ou empréstimos. Não houve distribuição de renda, aumentando a desigualdade social. Gerou um endividamento do país, que se configurou na crise econômica dos anos 1980.

comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971)

A partir da edição da Lei 5.692/71, foram disseminados Centros de Estudos Supletivos em todo o país, com o objetivo de escolarizar, de forma acelerada, o maior número possível de pessoas, utilizando poucos recursos para tal. A finalidade desses Centros de Supletivo era formar mão de obra para o mercado de trabalho, especialmente para as indústrias multinacionais em franca expansão no país. Como a frequência não era obrigatória havia muita evasão e um descuido em relação à aprendizagem dos alunos, que não saíam preparados e tinha como alvo conseguir um diploma. Haddad (1991) nos indica que esses Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos, pois não tiveram nem recurso financeiro nem apoio político para sua plena realização, além de que seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação. A referida Lei também organizou a execução dos exames supletivos no país:

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.
- b) § 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (BRASIL, 1971)

Com a promulgação da Lei 5692/71, a LDB trata agora, da educação de adultos, mas não determinou recursos para sua efetivação, mais uma vez, delega essa prerrogativa para empresas e comunidade em geral, incluindo a responsabilidade de instalar aparelhos de rádio para programas educativos e, buscando parceria com entidades particulares para esse fim, como pode ser verificado no Capítulo VI, Do Financiamento, em alguns de seus artigos:

Art. 41 A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e

da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes. [...]

Art. 44 Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas. [...]

Art. 51 Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos. (BRASIL, 1971)

Assim, de forma ainda que, precária e insuficiente, começaram a serem definidas as condições para a educação de adolescentes e adultos nas legislações. Um caminho que ainda terá muitos percalços, mas um caminho que se abria.

Comentamos que a Fundação Educar foi extinta pelo presidente Fernando Collor de melo, eleito por voto direto, mas houve todo um processo, iniciado em 1984, para que se chegasse a esse momento. Durante o ano de 1984, uma grande mobilização nacional foi empreendida, era a campanha das “Diretas-Já” sob a liderança do senador Ulisses Guimarães chamado de o “Senhor Diretas”, levando às ruas das principais capitais brasileiras, milhares de pessoas que pediam o restabelecimento das eleições diretas e da democracia no país, depois de vinte anos de Ditadura Militar. Porém, a Emenda Constitucional proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira, foi derrotada no Congresso Nacional e ainda em 1985 as eleições para presidente, mesmo que civil, ainda foi indireta. Eleito indiretamente, o presidente Tancredo Neves, foi internado no dia da posse, vindo a falecer no dia 21 de abril de 1985. Na vacância do cargo, assumiu o vice-presidente, José Sarney (1985-1989), a quem coube o processo de redemocratização do país, envolvido num clima de descontentamentos e altas taxas de inflação. Foi nesse mesmo ano que o MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, como dito anteriormente.



### 3.4 Da Redemocratização política e a Constituição de 1988 até os dias atuais

Com a eleição para presidente, ainda que indireta, em 1985, o período militar havia chegado ao seu final e um novo presidente civil assumiu a direção do país, com a intenção de redemocratizá-lo, organizando a elaboração de uma nova Constituição e de preparar a primeira eleição direta pós Ditadura militar.

O governo do presidente José Sarney, ficou conhecido pelos inúmeros planos e “pacotes” econômicos, como o Plano Cruzado, que substituiu a moeda vigente e congelou os preços., levando o país a um desabastecimento de gêneros de primeira necessidade, deflagrando uma inflação ainda maior, que ao final de seu governo girava em torno de 86% ao mês ou 2.751% ao ano. Na economia se verificou a ineficiência do governo, porém no sentido da redemocratização, muitos avanços foram percebidos, retornando o país à normalidade política. Já em 1985, ocorreram as primeiras eleições diretas para prefeitos das capitais, legalização de partidos políticos e a supressão da censura que vigorava desde o Golpe Militar. Destaca-se a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, no ano seguinte, para elaborar uma Constituição Federal, de acordo com os novos tempos democráticos.

A Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1988, e se mantém até hoje. Considerada muito avançada em termos de garantia de direitos, foi chamada de “Constituição Cidadã”. No campo educacional, a Constituição, após 25 anos de Ditadura Militar, traz mudanças significativas em relação do direito à educação. No Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - da Educação, artigo 205 estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Juridicamente, esse artigo constitucional exprime a configuração do direito à educação como direito de todas as pessoas e obrigatoriedade do Estado em cumpri-lo, como nos aponta Silva (1998):

O artigo 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é *direito de todos*, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula – *a educação é dever do Estado e da família* -, constante do mesmo artigo, que contempla a situação jurídica subjetiva, ao explicar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm direito à

educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.  
(SILVA, 1998, p. 315)

Na sequência, o artigo 206, exprime a responsabilidade do Estado em oferecer educação gratuita nos estabelecimentos públicos, garantindo o acesso e a permanência em igualdade de condições para todos os brasileiros: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;(...)” (BRASIL, 1988)

Em relação à situação de analfabetismo no Brasil, que apresentava um índice de 17%, conforme destaca Machado (2008) “(...) em 1988, o Brasil dispunha de uma população aproximada de 140 milhões de habitantes, com uma taxa de analfabetismo de 17 %. Mais de vinte milhões de analfabetos!” E complementa: “Como, então, dar conhecimento do conteúdo da Constituição a uma legião de pessoas sem acesso ao fundamental direito de saber ler?” Realmente os índices de analfabetismo eram alarmantes em relação à quantidade de brasileiros que não sabiam ler, escrever e mais ainda, defender seus direitos por não conhecê-los. Um dos direitos negados ao analfabeto, até então, era o do sufrágio universal, e que, por meio da Constituição de 1988, foi ampliado a todos os brasileiros maiores de dezesseis anos, mas como facultativo de 16 a 18 anos e aos analfabetos e maiores de 70 anos, conforme artigo 14, § 1º. Foi uma medida democrática no sentido da igualdade de direitos, porém, demonstra uma impotência do Estado em resolver a questão de analfabetismo, pois rendia-se a ela autorizando o voto facultativo ao analfabeto, confirmando a impossibilidade de sua alfabetização.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, o artigo 208 da Constituição Federal originalmente, em 1988, traz a seguinte determinação: “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, com a indicação de continuidade de estudos: “II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.” Em 12 de setembro de 1996, nova redação é dada a esse artigo, nos incisos I e II. No entanto, por meio da Emenda Constitucional nº 59 de o inciso I foi alterado, ampliando a idade obrigatória para a educação básica, mantendo sua extensividade aos jovens e adultos, substituído pela seguinte redação: “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, 2009). Foi alterado também o inciso VII pela mesma Emenda de 2009, como podemos verificar, no artigo 208. Porém, a redação original de 1998 foi alterada várias vezes e, achamos por bem manter as várias versões para observar o processo de efetivação e ampliação da Lei:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996](#))~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)) ([Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

E também, o artigo 208 prevê que todos os educandos/as de todas as etapas de ensino tenham condições de frequentar a escola, por meio da criação de programas suplementares de atendimento, além de garantir que a educação é direito de todos e que, finalmente, a Educação de Jovens e Adultos passa a compor a Educação Básica como direito do cidadão e dever do Estado, incluindo a prerrogativa de ser direito subjetivo<sup>12</sup> :

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

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

No artigo 214, a Constituição prevê a elaboração do Plano Nacional da Educação, com duração inicialmente plurianual, e alterada para decenal, pela Emenda Constitucional 59/2009, com o objetivo primeiro de erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar com qualidade de ensino e

<sup>12</sup> DIREITO SUBJETIVO –“O Direito em sentido subjetivo, quer significar o poder de ação assegurado legalmente a toda pessoa para defesa e proteção de toda e qualquer espécie de bens materiais ou imateriais, do qual decorre a faculdade de exigir a prestação ou abstenção de atos, ou de cumprimento da obrigação, a que outro esteja sujeito.” (SILVA, 1998, p.277)

formação para o trabalho. A seguir, podemos observar as duas redações do mesmo artigo; a original em 1988 e depois, em 2009:

~~Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:~~

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho; (...) (BRASIL, 1988)

Um ponto nevrálgico em qualquer lei é o respaldo financeiro para que esta seja posta em prática e não fique como mais um compêndio de bonitas ideias. Assim, a Constituição, no artigo 212, prevê de que maneira a União fornecerá os recursos para a Educação, que, como os outros itens recebeu muitas alterações ao longo dos anos posteriores, visando sua praticidade e aplicabilidade:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

~~§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.~~

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

~~§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida,~~

~~na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.~~

~~§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)~~

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#) [\(Vide Decreto nº 6.003, de 2006\)](#)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#) (BRASIL, 1988)

De acordo com o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 7, essa vinculação das alíquotas dos entes federados: da União, estados e municípios em relação aos recursos financeiros para a Educação tem a seguinte configuração: “As alíquotas referentes à União (18%) e aos estados, Distrito Federal e Municípios (25%) incidem sobre a receita líquida dos impostos [...] (BRASIL, 2006, p. 33) Podemos perceber que apenas os municípios aplicam o total dos impostos, sendo que a União e os estados deduzem as parcelas transferidas ao ente federado que a eles se subordinam. Agora, a Educação de Jovens e Adultos se apresentava como modalidade de ensino, com todos os direitos e garantias de qualquer outra etapa da educação básica, na Constituição Federal, incluindo as determinações de financiamento da Educação, mas sua regulamentação ainda demoraria mais oito anos, até que se concretizasse a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A EJA teria ainda muito a esperar para a concretização de sua ação.

Após um conturbado governo, com muitos problemas econômicos e alguns avanços sociais, o presidente José Sarney entrega o cargo para o primeiro presidente eleito por voto direto após a Ditadura Militar, em 1989, Fernando Collor de Melo (1990-1992), a quem, já dissemos coube a extinção da Fundação Educar. Governo que se iniciou com grande apelo popular e com um audacioso plano econômico: o Plano Collor, que confiscou valores acima de 50 mil cruzeiros das aplicações bancárias e das cadernetas de poupança de pessoas físicas e jurídicas por dezoito meses; congelou preços, aumentou impostos e substituiu a moeda vigente por outra: o Cruzado, justificando a tomada de medidas enérgicas para

conter a inflação. Envolvido em escândalos de corrupção e o grande desgaste dos fracassados planos econômicos, o presidente teve seu mandato cassado por meio de um impeachment em 22 de dezembro de 1992. Em substituição a Collor, assumiu o governo o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), que deu início a um plano de recuperação da economia brasileira: o Plano Real. Tendo obtido sucesso em seu empreendimento e com certa estabilidade econômica, Itamar Franco elegeu seu sucessor: e o então Ministro da Fazenda de seu governo, Fernando Henrique Cardoso (FHC). O presidente FHC teve dois mandatos, eleito em 1995 e reeleito em 1998. No primeiro mandato do presidente Fernando Henrique (1995-1998), com a estabilidade conseguida por meio do Plano, Real foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 após inúmeras manobras e discussões, e suscitando muitas controvérsias, como nos aponta Haddad (2003):

Tal aprovação foi muito contestada, uma vez que diversos setores da sociedade brasileira havia se reunido em amplo fórum nacional, construindo e apoiando um outro projeto, descartado pelo governo através de uma manobra regimental do Congresso Nacional. As características da nova são de maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino, abrindo a possibilidade de aceleração de estudos e a regularização do fluxo escolar, visando superar progressivamente as elevadas taxas de distorção idade/série, além de permitir a contratação de professores não especialistas; (HADDAD, 2003)

Porém, a Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada e, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece a educação como dever do Estado e prepara para o exercício da cidadania:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

No artigo 4º e 5º, a LDB determina a obrigatoriedade da educação como um direito do cidadão e dever do Estado, extensivo aos jovens e adultos, reforçando os ditames da Constituição Federal de 1988, como direito subjetivo:

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

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

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

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;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996)

A LDB 9394/96 tem uma seção específica destinada à Educação de Jovens e Adultos, regulamentando essa modalidade de ensino, disciplinando inclusive os exames supletivos, incitando à aceleração de estudos e aligeiramento do ensino:

Da Educação de Jovens e Adultos

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. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Não obstante às prerrogativas da lei, os anos de 1990, especificamente durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique (1999-2002), uma grave crise econômica se desencadeia no país gerando desempregos e arrocho

salarial. Essa situação tem como fundamento a política neoliberal implementada pelo presidente, que se abateu fortemente sobre a Educação, a qual foi imposta uma reforma educacional que se moldasse ao sistema adotado, diminuindo despesas, subordinando-a às necessidades econômicas dentro da perspectiva de Estado Mínimo. Nessa conjuntura, a preocupação da LDB foi fixar todos os esforços em torno da obrigatoriedade do ensino na faixa etária dos 7 aos 14 anos, sem demonstrar interesse estatal pela educação de jovens e adultos, que tiveram seu destino colocado nas mãos da sociedade civil, por intermédio do programa “Alfabetização Solidária”. Essa priorização da faixa etária de 7 a 14 anos em detrimento da EJA nos governos FHC pode ser explicada por Haddad (2007):

Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), passou por uma reforma educacional com conseqüências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional. (HADDAD, 2007, p.197)

Diante desse quadro em relação à EJA, foram editadas normas complementares, pelo Conselho Nacional de Educação, no ano 2000, que resultaram na elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, que estabeleceram por meio do Parecer nº 11 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Algumas normas como a idade mínima de ingresso na EJA foram fixadas e, posteriormente reordenadas pela Resolução CEB/CNE nº 1, tendo como parâmetros: 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos para o ingresso no Ensino Médio. O Parecer nº 11 sob a orientação do professor Carlos Jamil Cury, enfatiza a afirmação do direito público subjetivo dos jovens e adultos à Educação, o que pode ser evidenciado em Di Pierro (2008):

O Parecer 11 enfatizou o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção,



equidade e diferença; explicitou as funções dessa modalidade da educação básica (reparação de direitos educativos violados, equalização de oportunidades educacionais e qualificação permanente) [...] (DI PIERRO, 2008, p. 401-402)

Como já mencionado anteriormente, não há como por em prática as orientações da lei sem dotação orçamentária para tanto. Já questionamos a obrigatoriedade de ensino para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, que relegava a EJA à marginalidade nas modalidades de ensino, mesmo com a afirmação do direito subjetivo à Educação tanto na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, mas toda essa situação foi duramente exposta quando da criação da Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que definia o financiamento da Educação: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério - FUNDEF, que ordenou a distribuição do recursos para apenas a faixa etária priorizada, deixando a EJA de fora, o que foi definido por veto presidencial:

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental; (BRASIL, 1996)

Podemos nos informar a respeito dos vetos do presidente FHC, de acordo com o exposto por Silva e Di Pierro (1999, p. 2), nos relata:

A Lei 9424/96, que regulamentou o FUNDEF, aprovada unanimemente por acordo entre os partidos no Congresso, sofreu três vetos do Presidente da República. Os vetos impediram o cômputo das matrículas do ensino fundamental de jovens e adultos para o fim do FUNDEF, possibilitaram ao governo federal empregar a Quota Federal do Salário-Educação para a complementação do Fundo e impediram a redistribuição automática de parte da Quota Estadual aos municípios. (SILVA e DI PIERRO, 1999, p. 2)

A respeito dessa exclusão da EJA do financiamento da educação, é importante destacar que, de acordo com Callegari (2010), o Brasil contava com:

16,0 milhões de brasileiros analfabetos, com idade de 15 anos ou mais; as matrículas no ensino fundamental, na faixa de 7 a 14 anos, da ordem de 25,9 milhões, correspondendo a uma taxa de escolarização de 90,8%, sinalizavam para cerca de 3,0 milhões de

matrículas faltantes em relação à almejada universalização do ensino fundamental obrigatório em idade própria. (CALLEGARI, 2010, p.39)

Porém, o FUNDEF foi implantado, deixando à margem tanto a EJA como a Educação Infantil e se assentava, segundo Callegari (2010), em recursos advindos de impostos e na indução à municipalização de ensino, como apresentado neste trecho de seus apontamentos:

Constituído por 15% (60% e 25%) da receita proveniente dos seguintes impostos e transferências: ICMS, IPI/Exportação, FPE, FPM e compensação financeira da LC nº 87/96 (Lei Kandir). Para distribuição entre o Estado e seus Municípios, proporcionalmente às respectivas matrículas no ensino fundamental. Considerando-se que das fontes indicadas, exceto FPM (100% para os Municípios) e FPE (100% para os Estados), o Estado fica com 75% dos recursos e os Municípios com 25%, evidencia-se a maior participação do Estado como provedor de recursos para o FUNDEF. E, em decorrência, o caráter redistributivo desse Fundo, tornando-o indutor da municipalização desse nível de ensino. (CALLEGARI, 2010, p. 39)

De acordo com Pinto (2002), o FUNDEF foi criado, por meio de nova redação dada ao artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, que determinava que no decênio seguinte à promulgação da Constituição Federal, “[...] os poderes públicos deveriam aplicar, pelo menos, a metade dos recursos vinculados pela CF ao ensino na universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo [...]” (PINTO, 2002). O autor critica ainda o descumprimento dessa determinação da LDB por não cumprir com o cálculo do valor mínimo a ser gasto por aluno, retirando recursos do Ensino Fundamental, além de eximir-se do compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, o que repercutiu, conseqüentemente, no desestímulo dos estados e municípios para com essa modalidade de ensino:

Para se ter uma idéia clara do descompromisso educacional do Governo FHC com o ensino fundamental, apesar do discurso em contrário, basta citar o veto do presidente ao dispositivo dessa lei (diga-se de passagem, lei por ele enviada ao Congresso), que determinava a contabilização, para efeito de recebimento dos recursos do FUNDEF, dos alunos do ensino fundamental matriculados na modalidade presencial da educação de jovens e adultos (inciso II do § 1º do art. 2º). Com a não-inclusão desses alunos no cálculo do fundo, o governo federal economizou alguns milhões de reais e os estados e municípios foram desestimulados a investir nesta modalidade de ensino, uma vez que, graças ao veto do presidente, essas matrículas não implicariam em recebimento de recursos do fundo. (PINTO, 2002, p. 117)

Segundo Rinaldi (2011), a garantia do direito à educação por jovens e adultos não se concretizou, pois a União não cumpriu esse artigo, reduzindo sua responsabilidade e retirando do texto o compromisso de erradicar o analfabetismo, e de assegurar o ensino fundamental para jovens e adultos, de forma presencial. Todo esse estado de coisas desencadeou um processo de municipalização do ensino fundamental, relegando aos municípios o ônus dessa modalidade de ensino, sem, contudo, prever o incentivo à EJA em âmbito municipal. Esse estado de coisas torna a situação ainda mais desfavorável com a aceleração da municipalização do ensino, pois os municípios em desvantagem em relação aos estados aumentaram, ainda mais, as dificuldades da execução da EJA, como nos aponta Pinto (2002):

Por fim, cabe comentar que um dos postulados positivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 74, que define as formas de colaboração entre os poderes públicos de governo na oferta do ensino fundamental, é o de que a oferta de matrícula dos estados e municípios deve ser proporcional à sua capacidade fiscal. Ora, com o atual estágio da municipalização no país, este princípio já foi descumprido porque os municípios possuem pouco mais da metade dos recursos tributários existentes em mãos dos estados e um número maior de alunos que estes, no nível fundamental. Além disso, devem oferecer a educação infantil, com sete anos de duração (0 a 6 anos), ao passo que aos estados cabe manter o ensino médio, com apenas três anos de duração, em geral. (PINTO, 2002, p. 117)

O FUNDEF foi extinto em 31 de dezembro de 2006, representando um avanço em relação ao Ensino Fundamental, de maneira apenas quantitativa e não qualitativa (Callegari, 2010), mas um retrocesso em relação às políticas de atendimentos à Educação Básica de jovens e adultos. Silva e Di Pierro (2002) indicam que o FUNDEF acirrou as disputas entre as modalidades de ensino. A EJA e a Educação Infantil ficaram excluídas dessa política, como podemos comprovar:

Inicialmente chamamos a atenção para dois aspectos que constituem limitações estruturais da política em que se insere o FUNDEF. A primeira, diz respeito ao entendimento governamental de que não faltariam recursos públicos para a educação, e que o problema residiria tão somente no gerenciamento racional dos mesmos. Este pressuposto escamoteia a discussão sobre o que deveria ser um ensino de qualidade e deixa de apontar para a universalização da educação básica ou mesmo do ensino fundamental a todos os cidadãos, independentemente da idade. A segunda limitação é basear-se em uma lógica que rompe com a unidade da educação básica e com as articulações necessárias entre a educação infantil, o ensino fundamental e médio, gerando disputa entre estes e potencial exclusão de níveis e modalidades direcionados a crianças pequenas, jovens e adultos, estudantes das zonas rurais e portadores de necessidades especiais. É possível priorizar o ensino fundamental

sem torná-lo foco exclusivo em detrimento dos outros níveis. As evidências de impactos negativos, especialmente via redução de atendimento na educação infantil e de jovens e adultos, faz disto um nó crítico do FUNDEF. (SILVA E DI PIERRO, 2002, p. 6)

Nesse sentido excludente, a educadora e pesquisadora Maria Clara Di Pierro (2010), faz uma análise da EJA no período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, indicando que esta não fazia parte das políticas públicas daquele governo, fato esse, que gerou um desinteresse por essa modalidade de ensino na discussão do Plano Nacional de Educação (PNE):

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

Previsto pela LDB 9394/96, artigo 87, e iniciado como Projeto de Lei em 1998, Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com o objetivo prever as metas para a próxima década seguinte a sua aprovação, definindo os recursos que as provessessem. Mas como todo o processo histórico exposto até aqui, a construção do PNE não teve um percurso fácil, como podemos encontrar no próprio texto do lei que aprovou o PNE:

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o Autor a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária". (BRASIL, 2001)

No item 2 dos objetivos do PNE, aparece as orientações em relação à EJA, especialmente quanto à alfabetização de Jovens e Adultos e:

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação<sup>13</sup> do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (BRASIL, 2001)

No diagnóstico que foi apresentado para a construção do PNE/2001, a questão do analfabetismo é apresentada como uma “vergonha”, mas não como um problema social, mas associado especialmente aos “bolsões de pobreza” no Nordeste brasileiro:

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola.

Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste. (BRASIL, 2001)

Porém, para equacionar esse problema e cumprir o que determina a Constituição Federal, o PNE convoca a sociedade para participar dessa luta a favor da alfabetização de jovens e adultos, dividindo a responsabilidade com o Estado:

Para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há

---

<sup>13</sup> Erradicação: Segundo Di Pierro & Galvão (2007, p. 30) o termo erradicação está ligado ao “discurso médico higienista, que aborda o analfabetismo como *mal, praga, chaga, doença* passível de *erradicação* mediante a profilaxia da alfabetização, a ser ministrada também como remédio ou vacina em *campanhas de massa*”

que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática.[...]

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros [...] Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada. (BRASIL, 2001)

Foram elencadas 26 metas para a Educação de Jovens e Adultos dentro do PNE, das quais destacamos apenas os cinco objetivos principais:

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14. (BRASIL, 2001)

Podemos verificar, de acordo com Di Pierro, (2010) as metas para a EJA não foram alcançadas, especialmente, como já citado, não houve a incorporação dessa modalidade de ensino às políticas de financiamento:

Para cumprir essas metas, previa-se cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, e o incremento de recursos financeiros, mas, no capítulo sobre financiamento, prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF. [...] Ainda que o diagnóstico tenha reconhecido a necessidade de políticas focalizadas para reverter as desigualdades educativas observadas entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais, o Plano não fixou estratégias ou metas específicas nessa direção. O PNE previu um mecanismo de

monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino. Essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos, de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano. (DI PIERRO, 2010)

O próximo governo brasileiro foi assumido por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), pelo Partido dos Trabalhadores (PT), uma vitória inédita do partido que levou à presidência um líder operário. O presidente Lula empreendeu várias reformas econômicas, políticas e tributárias que levaram o país, dentro de um contexto internacional favorável, a uma redução do desemprego e a relativa estabilidade econômica, frutos da continuidade do Plano Real no combate à inflação e retomada do crescimento e de programas de redução da pobreza, como o Programa Bolsa Família e o Programa “Fome Zero”.

Mas em relação à Educação, o ponto forte do novo governo foi o Ensino Superior, com a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), por meio da utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), facilitando o acesso dos estudantes às Universidades federais. O destaque, porém, foi a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudos a estudantes da rede pública de ensino, de baixa renda, em instituições particulares (as quais recebem isenção de tributos, como contrapartida), beneficiando, no período de 2005 a 2009, 600 mil alunos (MEC, 2011). Políticas afirmativas também foram implementadas por meio da institucionalização do sistema de cotas para afrodescendentes e indígenas, nas Universidades Federais. Também houve investimento nas universidades federais, financiados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>14</sup>.

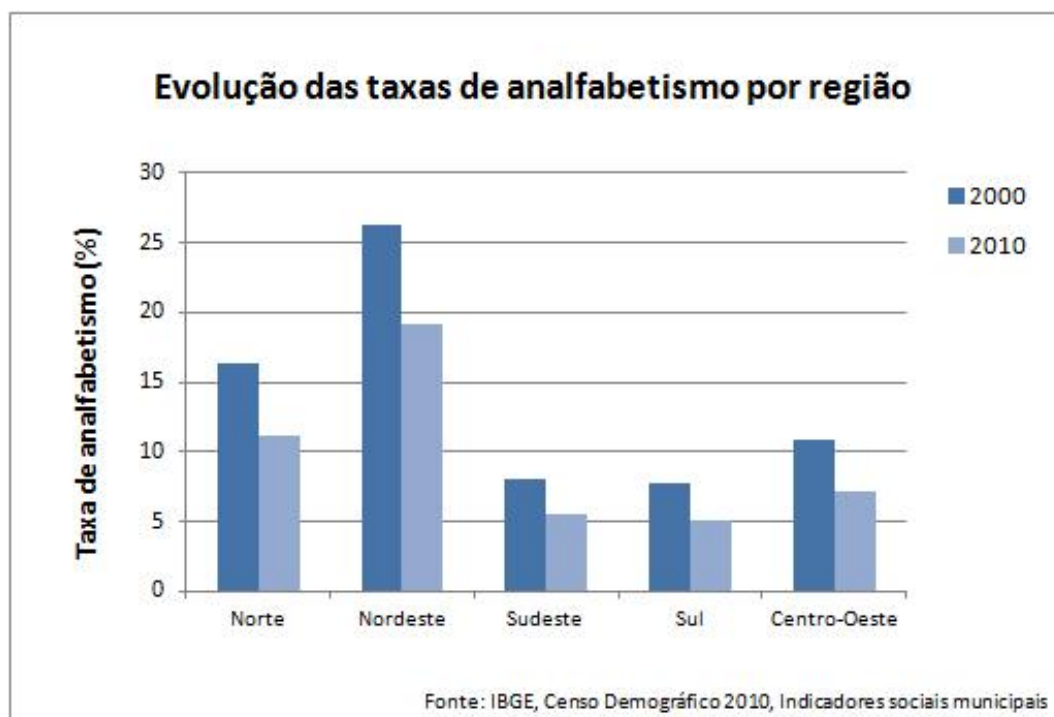
Apesar dessas políticas em relação ao Ensino Superior, observou-se que o investimento em Educação, tanto no Ensino Superior e, principalmente na Educação Básica, foi considerado insuficiente por especialistas, pois segundo essa perspectiva, o investimento que deveria ser de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), não passou, em 2008, dos 4,7%.

---

<sup>14</sup> REUNI – “Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.” (fonte: MEC)

Quanto ao analfabetismo, no período de 2000 até 2010, houve redução do número de analfabetos no país, porém, a taxa de analfabetismo permaneceu em números ainda elevados. Destaca-se que a média Brasil é razoável, em termos de redução de taxa, apesar de insuficiente, mas se nos aprofundarmos nas singularidades regionais, veremos que estados das regiões Norte e Nordeste, ainda apresentam índices muito elevados de analfabetismo, especialmente aos analisarmos os municípios capitais desses estados (anexo 4). De acordo com dados do IBGE, esta foi a relação de analfabetismo, por região brasileira, entre as décadas de 2000 até 2010, data do último Censo Demográfico:

Figura 5 – Evolução das taxas de analfabetismo por região – 2000-2010



Em 2010, foi elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*), o Relatório “Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos 2010”. Segundo esse relatório, o Brasil ocupava a 88ª posição no ranking de 128 países. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, o relatório comenta sobre os índices de analfabetismo brasileiro que se compara a países marcados por graves problemas internos, mesmo entre os países da América do sul, como podemos verificar:

Os 759 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, conforme estima o *Relatório de Monitoramento*



*Global de EPT 2010*, representam 16% da população mundial dessa faixa etária. O analfabetismo está fortemente concentrado em um pequeno grupo de países com populações elevadas, entre os quais se encontram o Brasil e demais países do E-9. No Brasil, em 2007, os analfabetos somavam 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. A taxa de analfabetismo (10%), comparada à de outros países que se aproximam da OCDE, África do Sul, China e Rússia, é melhor apenas que a do primeiro (12%), país marcado pelo *Apartheid*. Daqueles que compõem a OCDE e cujos dados estão disponíveis no *Relatório de Monitoramento Global de EPT*, somente a Turquia mostra situação semelhante, com 11% de analfabetos. Em relação aos países sul-americanos mais populosos, a taxa brasileira é equivalente à do Peru e pior que a dos demais (Argentina, Colômbia e Venezuela). (UNESCO, 2010, p. 8)

Não obstante a essa consideração, o relatório destaca as iniciativas governamentais para a alfabetização de adultos, citando o Programa Brasil Alfabetizado como um esforço nacional para esse fim:

O Brasil e a Índia, esta com 270 milhões de analfabetos, são destacados como países que têm mostrado comprometimento mais elevado dos líderes políticos com a alfabetização de jovens e adultos. O Programa Brasil Alfabetizado, iniciado em 2003 pelo Ministério da Educação e operacionalizado por meio de uma estrutura descentralizada, é descrito como esforço nacional concentrado, em que “líderes políticos desafiaram a cultura de silêncio e indiferença que cercavam o analfabetismo” (EFA Global Monitoring Report 2010, p. 103) (UNESCO, 2010)

A respeito do PNE, Lei 10.172/2001, Di Pierro (2010), observa que oitos dos seus dez anos de vigência se deram no governo Lula (2003-2010), período no qual podem ser evidenciados dois traços marcantes nas políticas de EJA do governo federal. O primeiro deles se refere à maior importância dada à EJA tanto nas políticas como nas ações em relação a esse segmento que passou a fazer parte da Educação Básica e a receber recursos financeiros e ser incluída nos programas de assistência ao educando/a, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA). O outro ponto refere-se à disseminação de iniciativas de EJA sem a devida articulação entre as instâncias governamentais:

O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido

pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (DI PIERRO, 2010)

Contudo, mesmo recebendo um papel de destaque nas políticas, ainda que secundário e, que muitas iniciativas de atendimento à especificidade da EJA tenham se disseminado pelo país, os resultados da EJA em relação ao PNE, não foram suficientes, como comenta Di Pierro (2010):

É provável que as bases assentadas durante essa gestão garantam que a EJA ocupe um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros. Observado o comportamento dos indicadores educacionais, entretanto, constatamos que o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo. Embora as estatísticas populacionais registrem um crescimento no número de pessoas que participam de programas de alfabetização, repercutindo o engajamento de estados e municípios nas campanhas lideradas pelo governo federal no período, as taxas de analfabetismo mantiveram a tendência histórica de recuo bastante lento. [...] Nesse ritmo, o Brasil também não cumprirá, em 2015, o compromisso da iniciativa de Educação para Todos de reduzir pela metade o índice de analfabetismo de 13,6% registrado em 2000. (DI PIERRO, 2010, p. 946)

Destaca-se no governo Lula, a substituição do antigo FUNDEF, restrito ao Ensino Fundamental com atendimento à faixa etária escolar dos 07 aos 14 anos pelo: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que alterou vários artigos da Constituição Federal e dando nova redação ao artigo 60 da ADCT<sup>15</sup>. Com o FUNDEB, que abrangeu desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e a EJA. De acordo com Rinaldi (2011), o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, o FUNDEB, como força de lei passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2007. A lei nº 11.494, que dispõe sobre a organização e

---

<sup>15</sup> ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

funcionamento do novo Fundo, foi sancionada no dia 20 de janeiro de 2007, objetivando a cooperação entre os diversos níveis de governo para a viabilização de recursos que possam garantir a ampliação do atendimento à Educação Básica, com qualidade e responsabilidade, por parte dos mesmos. Callegari (2010), ainda nos esclarece que todos os governos são ao mesmo tempo “[...] provedores e beneficiários dos recursos que constituem o Fundo e que o mesmo Fundo distribui proporcionalmente às respectivas matrículas na educação básica pública [...]”. Cabe completar que, de acordo com a Constituição Federal (art. 211), cada governo dentro da prioridade que lhe cabe; “os Estados atuarão, prioritariamente, no ensino Fundamental e no ensino médio; os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil”. Fica definida assim, a responsabilidade municipal pelo oferecimento da EJA no ensino fundamental, mais especificamente, na alfabetização e séries iniciais. É importante destacar que do total de recursos repassados pelo FUNDEB, pelo menos 60% dos recursos devem ser utilizados para “pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” [...] (BRASIL, 2006) e que há regras para utilização dos recursos. Acrescentamos que, a aplicação dos recursos do FUNDEB precisa ser fiscalizada e controlada pelos Conselhos específicos instituídos legalmente para esse fim, visando dar transparência e ativar a participação da sociedade nesse gerenciamento.

No caso da EJA, o artigo 11 da Lei do FUNDEB limita o percentual de aplicação do Fundo e restringe o limite de alunos por atendimento, demonstrando a marginalidade da EJA frente às demais modalidades de ensino. No Manual de Orientação do FUNDEB (2009), dentro item 2. “Parâmetros Operacionais e distribuição dos recursos do Fundeb”, no subitem 2.5. “Limite de apropriação de recursos do Fundo à Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, encontramos a explicação sobre a aplicação desse artigo:

Trata-se de parâmetro destinado a limitar o comprometimento e a distribuição de recursos do Fundo em cada estado, ao segmento da educação de jovens e adultos, de modo que os repasses financeiros anuais, em função do número de alunos atendidos nessa modalidade de ensino, não sejam superiores ao limite de 15% do Fundo em cada Estado, fixado pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade.[...]

Em outras palavras, caso o número total de matrículas da educação de jovens e adultos de determinado Estado, multiplicado pelo valor

aluno/ano<sup>16</sup> desta modalidade de ensino, implique num valor financeiro superior a 15% do total dos recursos previstos para aquele Estado no ano, o valor por aluno/ano da EJA terá que ser reduzido, de forma que o limite de comprometimento dos recursos para esta modalidade permaneça abaixo desse patamar de 15% do Fundo. (BRASIL, 2007, p.15)

Essa limitação do percentual do Fundo representa o desinteresse governamental para com a EJA e aqueles que dela necessitam. Os comentários de Pinto (2007) demonstram essa decepção:

Não pode ficar sem menção, também, o limite incluído no FUNDEB para a contabilização dos alunos da EJA, de tal forma que os recursos destinados a essa modalidade não podem ser superiores a 15% dos recursos do fundo em cada unidade da Federação (art. 11 da Lei n. 11.494/2007). Embora essa limitação não impeça uma ampliação significativa das matrículas perante a situação atual, essa medida, juntamente com o fator de ponderação 0,7 para a EJA, é um sinal claro de desrespeito aos direitos dos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram garantido pelo Estado o acesso ou a permanência na escola na idade mais adequada. (PINTO, 2007)

Com todas essas alterações, evidencia-se que foram sentidos avanços significativos da inclusão da EJA como direito e dever do Estado, mas sempre permanecem entraves para essa efetivação, havendo disparidade e o desmerecimento da EJA em relação às demais modalidades de ensino.

Em 2009 iniciaram-se as movimentações para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Aconteceram as Conferências municipais, estaduais em preparação à Conferência Nacional de Educação (CONAE). Porém, o PNE que deveria estar aprovado para o decênio 2011-2020, só foi aprovado em 24 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, para o período 2014-2024, devido aos entraves surgidos na definição de dos percentuais de aplicação do PIB na Educação. Houve uma grande movimentação social em torno dessa discussão do PNE para que ele realmente apresentasse efetividade e fosse aplicável como política de Estado, conforme afirma Cury (2009):

Toda a lógica do(s) PNE(s) visa a estabelecer um padrão de qualidade para todos os níveis, etapas e modalidades que

---

<sup>16</sup> O valor mínimo nacional por aluno/ano representa o mínimo por aluno a ser assegurado no ano, de forma que os recursos da complementação da União sejam repassados aos entes governamentais localizados no estado cujo valor por aluno/ano seja inferior a esse mínimo. Para cada Estado é calculado um valor por aluno/ano, tomando como base apenas os recursos provenientes da contribuição do governo estadual e dos governos municipais daquele Estado (sem os recursos da complementação da União), o número de alunos e os fatores de ponderação. Para 2011, o valor mínimo foi estabelecido em R\$ 1.722,05 para as séries iniciais do ensino fundamental.

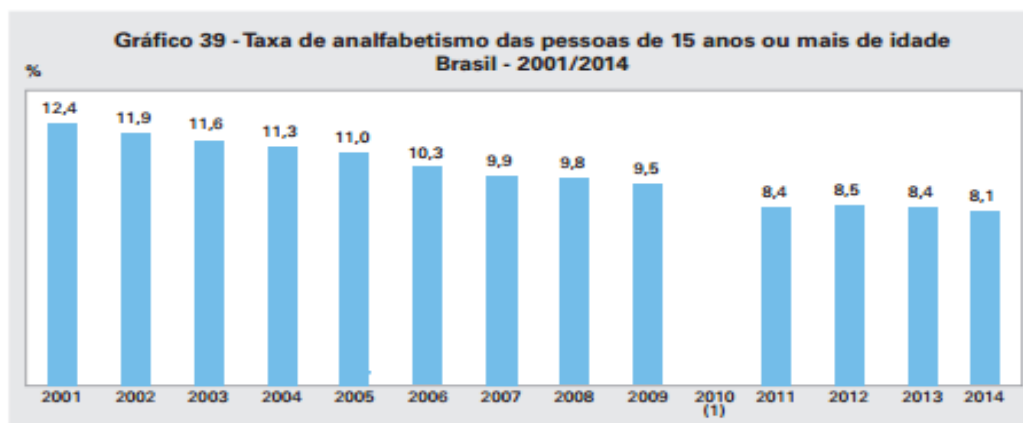
transcenda a descontinuidade administrativa. Daí ser uma lei, daí que o alcance de metas deve ser comum à administração que entra como deve ter sido da que saiu (CURY, 2009, p. 26).

No artigo 2º da lei 13.005/2014 (PNE), são previstas suas diretrizes principais e o primeiro deles diz respeito à tão já recomendada “erradicação de analfabetismo, assim como a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores” (BRASIL, 2014). É preciso entender que a “erradicação” do analfabetismo, passa pela alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, para que não se produza mais analfabetos, e que se atenda aqueles que, maiores de 15 anos, ainda não alcançaram a alfabetização e escolarização. Em relação a essa diretriz, a meta 9 do PNE assim dispõe:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

De acordo com o IBGE e o PNAD, as taxas de analfabetismo demonstram que, o analfabetismo absoluto vem diminuindo a cada amostragem, como podemos verificar na figura abaixo, mas sabemos que esses dados não refletem a realidade, pois índices não comprovam o letramento e a real situação do analfabetismo no Brasil. As metas são ousadas, contudo, é preciso que estejamos atentos à qualidade e à efetividade das ações.

Figura 6 – Gráfico 39 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Brasil - 2001/ 2014

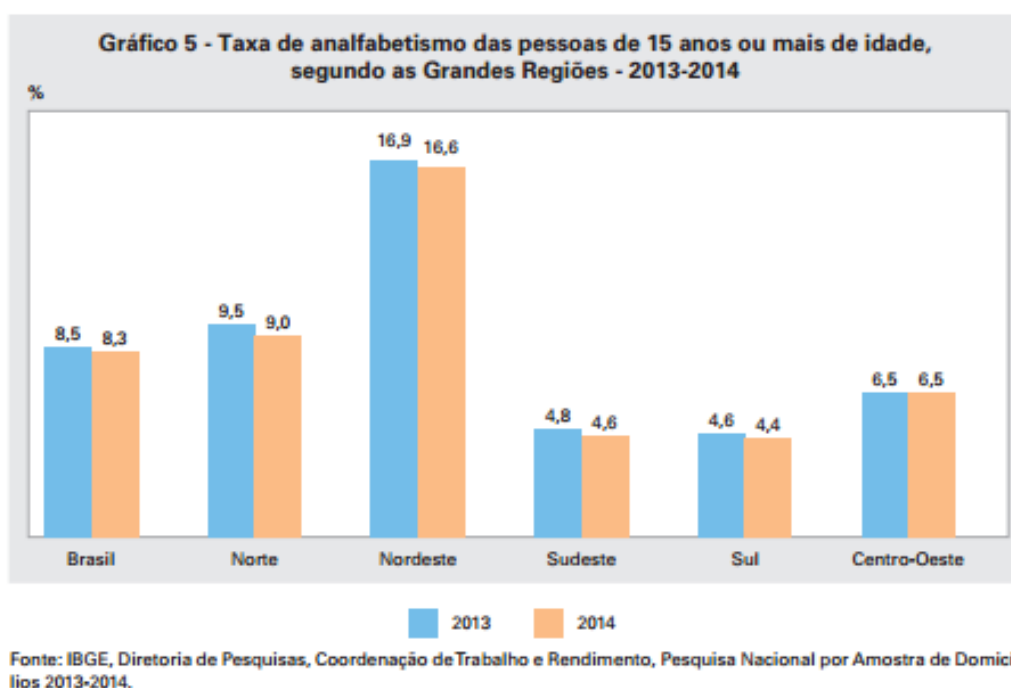


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2014.

(1) A pesquisa não foi realizada.

Também encontramos no mesmo estudo, a posição das taxas e analfabetismo por região brasileira, com destaque para os maiores índices no Nordeste brasileiro e aos menores índices, como vem se apresentando desde dados anteriores. Verificamos também uma ligeira diminuição das taxas de analfabetismo ao longo dos anos 2001/2004, com exceção da região Centro-Oeste, que se manteve no mesmo patamar, como podemos verificar:

Figura 7 – Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões – 2013-2014



Para auxiliar os trabalhos em relação à EJA, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI – 2010), divulgou uma nota técnica, sobre o Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, que se tornaria o Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa nota técnica, a SECADI explica que essa meta não oferece garantias de sua efetivação, pois a redução dos analfabetos absolutos não acontece na proporção estipulada na meta, como podemos entender:

O analfabetismo absoluto, que era de 11,45% em 2004, alcançou os 9,7% em 2009, representando uma queda média de 0,35 pontos percentuais ao ano nesse período. Vale dizer que para chegar aos 93,5% de alfabetização em 2015 seria necessária uma queda de 0,53 pontos percentuais ao ano até 2015. Considerando como erradicação do analfabetismo a queda abaixo das taxas verificadas

nos países classificados como de alta renda da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que está em torno de 3%, de 2015 a 2020 a taxa de analfabetismo terá que cair em média 0,7 pontos percentuais anualmente. Em suma, a meta 9 encerra um desafio de acelerar a queda do analfabetismo (BRASIL, 2010, p. 61).

Segundo a referida Nota Técnica, o analfabetismo tem se reduzido entre os mais jovens e se mantido em relação aos mais velhos. Apesar, que, ultimamente, devido às exigências do mercado trabalhista, uma boa parcela da EJA se fixa na faixa entre 20 e 40 anos. Acrescenta ainda que, os maiores índices de analfabetismo estão localizados no Nordeste brasileiro, onde residem 52% da população analfabeta absoluta e que algumas ações prioritárias estão sendo estabelecidas nesses lugares, com o Programa Brasil Alfabetizado, mas que isso não será suficiente para garantir acesso dessa população dos direitos sociais:.

[...] A efetividade da alfabetização depende, fundamentalmente, da continuidade dos estudos. Não são campanhas de 6 a 8 meses que consolidarão a alfabetização como processo. Portanto, o esforço se traduz em escolarizar uma população com perfil mais idoso do que no passado, porém com significativa proporção ainda em idade produtiva, envolvendo TODAS as regiões e estados, inclusive os do Sudeste, e prefeituras, com a perfeita noção de que o analfabetismo é também um fenômeno Urbano. Somente é possível mobilizar e chegar a essas pessoas de maneira integrada à outras políticas de governo, como de combate a pobreza, expansão de infraestrutura e outras. Somente é possível, também, escolarizar essas pessoas mediante ações estaduais e municipais (BRASIL, 2010, p. 65).

Para que esses anseios e metas se concretizem, a Nota Técnica deixa claro que deve haver empenho dos governos em suas diversas instâncias e, uma forte mobilização social. Assim, o PNE traçou além da meta, estratégias para atingir essas expectativas:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) educando/a da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014).

A proposta do PNE passou pela avaliação de estados e municípios para que fossem adequadas às respectivas realidades locais, em seus Planos Educacionais. E, em relação à EJA, há ainda a meta 10, prevista no PNE, que estabelece que deve ser oferecido “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Também para essa meta, a Nota Técnica apresenta-a como um grande desafio para seu cumprimento, no sentido de que,

[...] jovens e adultos que em suas histórias de vida tiveram seus direitos sociais negados, sem acesso a processos educacionais formais ou com trajetórias interrompidas, a oportunidade de ofertas educacionais que integrem a educação profissional com a educação



básica na modalidade de educação de jovens e adultos é uma questão de direito a ser garantido pelo Estado brasileiro. Ao mesmo tempo trata-se de estratégia vital para a garantia de continuidade do desenvolvimento do país tendo como horizonte a geração de riquezas, a diminuição das desigualdades sociais e a construção da autonomia dos cidadãos e da soberania da nação (BRASIL, 2010, p. 66).

As ações implantadas na EJA nos últimos anos, de acordo com a nota técnica, expressa que “mais de 60 milhões de brasileiros acima de 18 anos permanecem sem ter concluído a educação básica e sem qualificação para o trabalho”, (BRASIL, 2010) sendo necessário superar esse entrave para reduzir as desigualdades sociais e para a geração de riquezas no país, como princípio de cidadania e capacitação para o mercado de trabalho. Para a Meta 10, foram elaboradas 11 estratégias para que a meta alcance sucesso; destas destacamos algumas delas:

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; [...]

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2014).

De acordo com Rinaldi (2015), cada estratégia deverá ser cuidadosamente analisada pelos Estados e municípios, tendo por referência o proposto pelo Governo Federal, mas presumindo que cada esfera de governo terá seus limites de atuação e que a maior parte das estratégias só se efetivará com o regime de colaboração entre os entes federativos e a mobilização por meio da gestão democrática da educação para ouvir os envolvidos e verificar quais as necessidades de cada município para a busca de formação profissional que atenda ao público a que se destina. Ao analisar as metas do Plano Nacional de Educação, os municípios deverão elaborar seus Planos Municipais de Educação, verificando a realidade de cada município e as possibilidades e limites, principalmente em relação ao financiamento das ações. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, que aparece como primeira diretriz do PNE, e nas Metas 9 e 10, a análise deverá atender às especificidades de cada rede

de ensino, reservando o âmbito de atuação municipal, trabalhando em colaboração e parcerias para que os municípios possam atender aos objetivos de promover a melhoria da qualidade da educação, numa proposta de equidade e justiça social para todos, independente da idade ou condição social.

A efetivação das garantias da lei deve ser observada, para que não tenhamos mais pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais, pois é preciso ter em mente que, o critério para que o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) determine quem é alfabetizado é o conceito de que ler e escrever um bilhete simples, já basta. Mas sabemos que, ler e escrever é, muito mais do que isso, de acordo com a concepção de Paulo Freire (1986), em que “a leitura da palavra é a leitura do mundo”, colocando a leitura como muito mais do que decodificação, ler para Freire (1986) “não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE, 1986, p. 11)

Pensar o direito à Educação de Jovens e Adultos, reforça a ideia de construir como produto desta pesquisa, o “Guia de Orientações para a Cidadania na EJA”, como instrumento na luta para a superação das dificuldades desses educando de acessar os direitos, uma contribuição para se discutir, na escola, como espaço de construção social, as possibilidades de realizar essa inserção e dignidade social por meio das políticas públicas e direitos básicos do cidadão. Nesse sentido, é que pensamos na construção e disponibilização desse guia de orientações.

## **4. O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Segundo o historiador Marc Bloch, a História é “[...] a ciência dos homens no tempo [...]” (BLOCH, 2001, p. 52), ou seja, com suas especificidades e objetos próprios de estudo, colaborando para um conhecimento em permanente reconstrução, que, segundo o historiador Máximo da Silva (2012, p. 13) “[...] proporciona não apenas a reflexão, mas também a ação na vida em sociedade”.

Entendo o ensino da História como uma ferramenta essencial no processo de busca pela cidadania, por intermédio da escola, teceremos algumas considerações a esse respeito e suas implicações na formação da cidadania na Educação de Jovens e Adultos.

### **4.1 A evolução do Ensino de História**

O historiador Eric Hobsbawm (1998) afirma que a função do historiador é promover a interação da experiência dos indivíduos e a perspectiva da História. E acrescenta que a ação dos homens é essencial para que os direitos sejam preservados e ampliados, e que só poderão fazê-lo se tiverem a completa noção do que são e do que possuem ou lhes falta, como podemos verificar:

[...] Somente podemos falar de direitos, de forma realista, onde eles possam ser assegurados pela ação do homem. (...) E, do ponto de vista do historiador, os direitos não existem no abstrato, mas somente onde as pessoas exigem, ou possa supor-se que elas são conscientes de sua falta. (HOBSBAWN, 2015, p.488)

Isto posto, podemos apontar que a escola é um local apropriado para que os sujeitos possam colocar suas experiências e ultrapassar essa condição e compreender a sociedade, entendendo as mudanças que se seguem e de que maneira estão inseridos nelas e a disciplina de História, aquela que pode desvelar os processos pelos quais os direitos foram adquiridos e vislumbrar a necessidade de que eles sejam assegurados em luta constante por sua ação e eficácia na sociedade, especialmente na sociedade capitalista em que vivemos.

Para início de conversa, podemos conceituar a evolução histórica da disciplina de História. Assim como os sujeitos históricos, a disciplina escolar de História também passou por mudanças ao longo da história brasileira e, a partir das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em

História, ressalta-se a importância da experiência dos alunos no entendimento das concepções históricas, como podemos verificar neste trecho:

Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromisso com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social do estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive. (BRASIL, 2000, p. 33)

Nesse sentido, os referidos Parâmetros Curriculares ainda trazem uma concepção da importância do estudo da História para a formação e a prática da cidadania, que é o objeto principal desta pesquisa, que resultará na elaboração do Guia de Orientação para a Cidadania na Educação de Jovens e Adultos, tendo sua utilização escolar mediada pelos professores nas aulas de História. Vejamos o que nos diz esse documento, sobre essa importância: “[...] no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática da cidadania.” (BRASIL, 2000, p. 30)

Desta maneira, segundo Bittencourt (2009), a proposta de História ao passo da História do Brasil, voltou-se para a formação moral e cívica, acentuando essa posição nos séculos XIX e XX, integrando uma ideia de nação e pátria como “eixos indissolúveis”. É importante destacar que no final do século XIX, com abolição do sistema escravagista (1888), aliado à ampliação da imigração e da urbanização, abriu-se um espaço para a discussão do que significava cidadania naquele momento, pois os direitos sociais e civis, por meio do novo regime político instaurado, a República (1889), refletidos na Constituição Republicana de 1891, que deveria ser extensivo a um número maior de pessoas, destacando o papel da escola nesse ínterim, como percebemos neste trecho de Bittencourt (2009): “A escola ganhou novo destaque, pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política.” (BITTENCOURT, 2009, p. 63)

Segundo a nova Constituição, extinguiu-se o voto censitário, baseado na renda dos indivíduos, abrindo a possibilidade de voto aos homens alfabetizados, que naquele período não passavam de uma pequena quantidade de pessoas: “[...] segundo o Censo, realizado em 1890 (82,6%), já no início da República [...]” (HOLANDA in FERRARO e KREIDLOW, 2004, p. 182). Destacando o papel da escola na alfabetização para aquisição de direitos, o ensino de História ganha

destaque nessa incumbência, fortalecendo a ideia de que a História deveria ser ensinada desde o primeiro ano escolar, contrariando o que ocorria, pois só aparecia na última etapa do ensino primário. Porém esse ensino deveria introjetar valores de preservação da ordem e obediência à hierarquia objetivando o alcance do progresso no ritmo dos países europeus. Assim, o conceito de cidadania seria desenvolvido por meio das aulas de História, como nos apresenta a autora:

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. (BITTENCOURT, 2009, p. 63)

Desse pensamento emergem as histórias criadas dos heróis brasileiros, como Tiradentes, com a intenção de despertar o sentimento patriótico, segundo análise do historiador Eric Hobsbawn. Muitos historiadores não aceitavam esse posicionamento, rebatendo a ideia de uma história da elite branca e europeia, que até hoje ainda ronda as aulas de História. Dessa concepção, derivam as justificativas para o militarismo e as guerras ao longo da História. É preciso esclarecer que a autora não nega a importância do legado europeu na história, mas que se trata de incorporar a história da África, bem como do Oriente Médio, com vistas a diminuir os preconceitos por falta de conhecimento histórico e por manipulação midiática.

Mas e o ensino de adultos como era concebido dentro dessa perspectiva? Segundo Bittencourt (2009), nas primeiras décadas do século XX, havia uma diversidade de escolas primárias ainda bem precárias e escolas particulares criadas por imigrantes destinadas ao atendimento aos trabalhadores, especialmente adultos. Essas escolas também entrariam no círculo de debates quanto ao conteúdo de História deveria ser ensinado, como podemos verificar:

Essas escolas diferentes, com horários e tempos pedagógicos diferentes e cada vez mais controladas pelo poder estatal, assim como o fechamento daquelas organizadas pelos anarquistas e de muitas escolas de imigrantes, completaram no fim dos anos 30 um período de confronto sobre que conteúdos deveriam ser ensinados. (BITTENCOURT, Id, p. 66)

E quanto ao método utilizado, era o da memorização de fatos e heróis, decorar os nomes, as datas e os fatos “na ponta da língua”, como se dizia, utilizando perguntas e respostas que seriam cobradas pelo professor nas provas ou sabatinas e, também servia de conteúdo para os “exames de Admissão”; lembrando que os

erros eram severamente castigados fisicamente, com a palmatória e outras formas de humilhação e punição. Sem falar das comemorações cívicas, cuidadosamente organizadas, nas quais os alunos eram obrigados a participar e apresentar jograis e declamação de poesias nos feriados nacionais, depois do hasteamento da bandeira nacional. Eram obrigados também a participar de desfiles cívicos. Bittencourt chama atenção para confundir a memorização decorativa e mecânica com o que ela chama de “memorização consciente”, que leva em conta uma capacidade intelectual.

Contudo, a partir dos anos 30 vem à tona a proposta de substituir a História e a Geografia pelos Estudos Sociais, tendo como modelo as escolas norte-americanas, especialmente depois da edição da Lei 5692/71, utilizada pelo regime militar para despolitizar o ensino. A partir de novos conceitos introduzidos na Pedagogia, passou-se a associar o ensino ao estudo de campo, por meio de excursões e a utilização dos “métodos ativos” que situam o aluno como ponto de partida, métodos defendidos por Herbart e Dewey, como nos apresenta Bittencourt: “O importante nas atividades ou no método ativo é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema” (BITTENCOURT, 2009, p. 75).

Por muito tempo, a História do Brasil aparecia como conteúdo complementar e menos ainda enfoque era dado à História da América. Com a evolução industrial do Brasil, novas necessidades foram surgindo, especialmente a formação de intelectuais e de cidadãos políticos, mas com o perfil de englobar a História no sentido geral à História econômica que favorecesse o entendimento da ação capitalista no desenvolvimento do país. Porém com a compactação de Geografia e História, com conteúdos reduzidos e aligeirados, dentro da disciplina de Estudos Sociais para o primeiro grau, pouco se acrescentou em termos de desenvolvimento da cidadania. Segundo Bittencourt, as críticas a esse modelo foram reforçadas pelos professores formados no Curso de História das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, especialmente da Universidade de São Paulo (USP) propondo mudanças nos métodos e conteúdos da disciplina de História, ao passo que a indicação era de que a historiador tivesse uma conduta o mais neutra possível, no sentido da cientificidade da disciplina, denunciando ainda mais, o “caráter político da disciplina” (p. 89). Temendo essas mudanças a Escola de Aplicação da USP foi fechada pelo Regime Militar.

Findo o período militar, os cursos de História voltaram a ser oferecidos pelas Faculdades, trazendo mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 90, no sentido da produção de um ensino de História mais significativo que refletisse as transformações daquele momento e do presente, extremamente capitalista e utilitarista. Essas mudanças, como em outros momentos da história, refletem configurações internacionais, reproduzidas no Brasil, muitas vezes sem a devida análise contextual, submetendo-se aos ditames da ordem econômica vigente. Dentro dos objetivos do ensino da História nos PCN, podemos encontrar este que se alinha ao pensamento que estamos construindo:

valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998, p. 43)

Ao lado dos defensores de que os conteúdos oferecidos nas escolas da elite deveriam ser os mesmos nas escolas públicas, se opunham às ideias defendidas por seguidores de Paulo Freire, que criticavam a perspectiva conteudista, propondo para a “educação popular”, conteúdos significativos e contextualizados. Como podemos verificar nesta fala da autora sobre os conteúdos de História:

Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País. (BITTENCOURT, 2009, p. 105)

Desta maneira, a escola, segundo a autora, se apresenta não mais como apenas o lugar da alfabetização e da aprendizagem dos conteúdos escolares, como da História, mas como uma instituição onde se aprende a viver em sociedade, e a História com grande atuação nessa nova perspectiva, pois a habilidade de dominar informações não é suficiente para sua compreensão, é preciso estabelecer comparações, realizar debates de ideias, utilizar-se das variadas habilidades de leitura: tabelas, gráficos, textos. As possibilidades do ensino e aprendizagem da História como facilitador dessa vivência social num sentido mais amplo, precisa ser articulada, planejada e avaliada durante todo o processo, como podemos verificar neste trecho:

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtém informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos

com ideários políticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados. (BITTENCOURT, 2009, p. 106)

Esse novo olhar sobre os conteúdos abordados nas aulas de História, também trazem consigo um novo olhar sobre os educando/as, com a aceitação de que, quando estes chegam à escola, já trazem seu conhecimento acerca dos acontecimentos históricos que estão sendo tratados, muitas vezes, como no caso da Educação de Jovens e Adultos, por terem vivido aquele período, ou mesmo por terem visto pelos meios de comunicação, é o que chamamos de conhecimentos prévios. Outro enfoque tem sido dado à história do cotidiano, em que pessoas comuns passam a compor as ações históricas, e não apenas ações dos grandes personagens ou da elite. (BITTENCOURT, 2009)

#### **4.2 Por que estudar História?**

Pensando nessa evolução histórica sobre o ensino da História, Bittencourt (2009) traz à tona o questionamento que mais se faz aos professores de História: “Por que estudar História?”. E, dentre as várias respostas a essa questão central sobre a disciplina, encontramos a resposta que vem ao encontro do que estamos afirmando nesta pesquisa: de que estudar história vai além do velho jargão explicativo: “conhecer o passado, para entender o presente e projetar o futuro”; é muito mais do isso. Inicialmente, a história serviu para legitimar o passado que deu origem ao Estado, mas um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade se relaciona com sua contribuição na constituição de identidades, e esta está intimamente ligada à formação da cidadania:

A constituição de identidade associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. (BITTENCOURT, 2009, p. 121)

A questão se desdobra ainda na velha questão de formação de cidadãos críticos, o que, segundo a autora e, pela experiência como historiadora, é um conceito ainda vago, mas que indica a importância da disciplina. Mas o conceito de cidadão é ainda ampliado nessa concepção. Para reforçar essa ideia, o historiador



André Segal traz uma relevante explicação sobre a importância do estudo da História, enquanto disciplina escolar:

[...] forma cidadãos comuns, indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que deve escolher seu representante para cargos políticos institucionais. (...) ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino. (SEGAL, p. 103 apud BITTENCOURT, 2009, p. 121-122)

Nesse sentido, evidenciamos que o ensino da História na Educação de Jovens e Adultos, destacando o papel de construção do conhecimento a partir das experiências pessoais e coletivas dos/as educandos/as e as implicações desse conhecimento para a formação de uma identidade e de uma percepção do aluno como sujeito de sua própria história e, principalmente como detentor de direitos, não só de obrigações sociais, pode trazer fortes contribuições para a formação da cidadania.

#### **4.3 O Ensino de História e a formação para a cidadania**

Como já destacamos, as temáticas ligados aos estudos dos Direitos Humanos devem ser conteúdos da educação básica e, o ensino de História tem esse papel fundamental, pois é um espaço privilegiado para se discutir e aprender sobre a formação da cidadania na escola, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ensino de História possibilita a relação entre o passado, presente e futuro, fortalecendo as concepções históricas sobre os Direitos Humanos e sobre a Cidadania, tendo o educador como agente mediador nesse processo que se inicia na escola, mas que se expande para além dela. De acordo com Rinaldi; Marques e Minguili (2016):

O contato com a realidade dos educandos de EJA leva a considerar a importância da elaboração de material didático para a abordagem dos temas de direitos humanos e cidadania nas aulas de História, a fim de atender aos objetivos propostos e no atendimento aos ditames da Constituição Federal e da lei de Diretrizes e Bases. [...] (RINALDI; MARQUES; MINGUILI, 2016, p. 9)

Essa visão reforça a importância do ensino de História que tem um papel fundamental na formação dos educandos da educação básica, incluindo a EJA. Porém, é um conhecimento que se aplica a todas as modalidades de ensino, pois é primordial garantir o conhecimento sobre esses temas a todas as pessoas:

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. [...] (SILVA E FONSECA, 2010, p. 24 – 25)

Nesse sentido, para Silva e Fonseca (2010), pensar a História em seu espaço de ação e de formação curricular, faz concebê-la como conhecimento e prática social, que está sempre em construção ou reconstrução, como um campo de lutas, sempre inacabadas. Assim, os currículos de História, independentes de como foram concebidos, dentro da sala de aula “[...] expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. [...]” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 5). Portanto, segundo os autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História apontam o papel e a importância da disciplina de História, dentro da dimensão escolar e política, de maneira que: “[...] reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. [...]” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 20-21).

Mas ainda há muitos entraves quanto ao ensino de História, especialmente quanto às dúvidas dos educadores sobre como ensinar ou se é possível ensinar História aos não alfabetizados ou semianalfabetos, porém, Silva e Fonseca (2010) devolvem a questão com outra pergunta ainda mais contundente: “É possível alfabetizar sem a História?” A resposta a esses questionamentos se alinham perfeitamente ao que discutimos e afirmamos nesta pesquisa:

É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram. Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 28)

Por esse motivo, as novas perspectivas do de História para o século XXI, se apresentam as demandas dos grupos sociais, mobilizadas “por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania”:

Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade. O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 31)

Nesta pesquisa, disponibilizaremos o Guia de Orientações para a cidadania na EJA, um material didático que tem a intenção de favorecer o educador de EJA, nas aulas de História, para que, por meio desse estudo, ajudar os educandos a compreender seu espaço e, construir sua percepção, como sujeitos de direitos e, de sua própria identidade pessoal. Esse ensino de História deve ir além da História formal e adentrar a história dos coletivos sociais, segregados e excluídos dos bens materiais e sociais.

## 5. METODOLOGIA

Apresentaremos a seguir, o percurso metodológico para o levantamento e análise dos dados da pesquisa, que resultaram na compreensão dos objetivos propostos para esta pesquisa e a apresentação das discussões acerca dos resultados obtidos.

### 5.1. Métodos: Abordagem Qualitativa

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, realizada pela análise documental em legislações e por revisão bibliográfica; levantamento da estrutura sócio-histórica do Brasil e da história de vida de um grupo de educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola de Ensino Fundamental no interior paulista. A opção por essa abordagem está ancorada nas orientações de Sampieri, Collado e Lucio (2010):

Nesse sentido, o pesquisador qualitativo utiliza técnicas para coletar dados, como a observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, registro de histórias de vidas, e interação e introspecção com grupos ou comunidades. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010, p. 34)

Partindo dessa orientação, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com educandos/as da EJA – séries iniciais - do Ensino do Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Sobre a coleta de dados Sampieri, Collado e Lucio (2010), reforçam a ideia de que, no enfoque qualitativo, a coleta de dados tem aspecto subjetivo e apresenta a experiência pessoal e o ponto de vista dos participantes:

A coleta de dados consiste em obter perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos) [...] Por isso, a preocupação direta do pesquisador se concentra nas vivências dos participantes, tais como foram (ou são) sentidas e experimentadas (Sherman e Webb, 1988)” (ibid., 2010, p. 34)

A respeito da utilização de entrevistas para a coleta de dados, podemos citar que existem três tipos de entrevista: entrevista estruturada, semiestruturada e a livre. Optamos pela entrevista semiestruturada, seguindo orientações de De Ketele e Xavier Roegiers, que destacam que a entrevista de tipo semiestruturada é mais vantajosa em comparação com as outras, tendo em vista que a primeira é muito

fechada e inflexível e a última, muito ampla e que pode levar ao desvio dos objetivos da pesquisa, como podemos verificar:

[...] as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir (...) as informações que se deseja recolher são obtidas num tempo muito mais curto do que numa entrevista totalmente livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes. (DE KETELE e XAVIER ROEGIERS, 1993, p. 193)

As vantagens da entrevista semiestruturadas defendidas pelos autores citados, também são ressaltadas por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 381), que destacam a liberdade do entrevistador em dirigir a entrevista para atender ao seu planejamento inicial: “[...] se baseiam em um guia de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados [...]” Desta maneira, os autores ainda reforçam que o objetivo da entrevista é conseguir as respostas a respeito do tema ou do problema, nas próprias palavras e na perspectiva dos entrevistados, sem manipulação.

Assim, foram entrevistados 20 educandos/as, que responderam a 15 questões que versaram sobre os direitos básicos escolhidos para representar esta pesquisa: Educação, Saúde, Trabalho, Moradia e Participação Política. As entrevistas foram realizadas em vários dias alternados, sendo que foram possíveis em torno de duas entrevistas por dia. O espaço preparado para as entrevistas foi uma sala de aula da escola, um educando/a por vez era liberado/a pela educadora. Optamos pelas entrevistas individuais para não haver interferência entre os depoimentos e também para não haver constrangimento entre eles. Utilizamos o recurso de audiogravação, porém utilizamos uma máquina fotográfica que, por opção dos alunos, não registrou seu rosto, pois foi direcionada para um ponto qualquer da sala, mas próxima o suficiente para registrar sua voz.

## **5.2 Local da Pesquisa e os/as educandos/as entrevistados/as**

A escola escolhida para a aplicação da pesquisa, por meio das entrevistas, é uma escola central que recebe alunos dos diversos bairros da cidade e da área rural. É um prédio antigo, mas conservado, que abriga um total de 16 salas de aula, Biblioteca, Sala de Informática, Sala de Recursos Multifuncionais, possui um pátio bem grande, quadra escolar coberta, além da área administrativa. A gestão da

escola é realizada por uma Diretora Escolar e uma Coordenadora Pedagógica, tendo 32 professores polivalentes e 09 especialistas e 02 professoras de Educação Especial; no suporte conta ainda com 02 secretárias, 05 inspetores de alunos, 03 merendeiras e 05 serventes. A Escola tem cerca de 500 alunos matriculados e oferece as seguintes Modalidades de Ensino: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) nos períodos da manhã e da tarde e a Educação de Jovens e Adultos (Termo I e Termo II), no período noturno.

A escola em questão, contava, na época das entrevistas, com duas salas de aula de EJA, com uma média de 15 a 20 alunos frequentes, por sala, sendo que constavam 60 matriculados no início do semestre. Todos os alunos foram convidados a participar, mas estes 20 alunos, que era o objetivo inicial da pesquisa, se apresentaram voluntariamente para participar, incluindo uma aluna surda-muda. Essa entrevista que foi mediada pela intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi a única entrevista em que a educanda autorizou que fosse filmada, a fim de facilitar a transcrição. Devido ao sigilo acordado no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos/as educandos/as participantes e pela pesquisadora, estes alunos serão nomeados por ordem numérica, de educando/a número 01 a educando/a número 20. Contudo, para melhor entendimento do leitor, junto a essa identificação numérica, acrescentaremos dados como gênero, idade e estado de origem.

Os/as educandos/as entrevistados/as são jovens e adultos, com idade entre dezoito 18 e 68 anos, dos quais 11 mulheres e 09 homens. A origem deles também é diversificada, entre as regiões do Brasil, sendo 10 deles da região Sudeste: 09 do estado de São Paulo e 01 de Minas Gerais; 08 da região Nordeste: quatro da Bahia, 01 do Piauí, 01 do Ceará, 01 do Rio Grande do Norte e 01 de Alagoas; e 02 da região Sul: do estado do Paraná. Dentre os vinte educandos/as entrevistados/as, 10 deles se autodeclararam brancos, 05 se autodeclararam negros e 05 deles se autodeclararam pardos. De acordo com informações na lista da sala e também de informações dos próprios/as educandos/as, 06 deles apresentam algum tipo de deficiência, sendo: 04 deles com deficiência intelectual, 01 estudante surda-muda e 01 estudante que apresenta o braço inválido devido um câncer de mama; os demais 14 participantes não declararam e nem tem registro de alguma deficiência.

### **5.3 Comitê de Ética e Pesquisa**

Antes do início das entrevistas, solicitamos a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa, cadastrando na Plataforma Brasil todos os dados relativos à pesquisa, principalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE), elaborado de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), observando a devida orientação aos participantes, de maneira clara e objetiva, a fim de que não pairassem dúvidas sobre os objetivos da pesquisa, a forma de coleta e de tratamento dos dados, respeitando o sigilo dos participantes quando da publicação dos resultados. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa, de acordo com o Parecer Consubstanciado da Pesquisa, no dia 07 de dezembro de 2015 (anexo 04), os participantes tomaram ciência do TCLE e concordaram com os seus termos, assinando e autorizando sua participação voluntária. Apenas um dos educandos teve dúvidas em relação à forma de condução da entrevista, pois temia que fosse uma avaliação escolar. Após o esclarecimento das dúvidas, o educando imediatamente se ofereceu para participar e demonstrou muito conhecimento de vida, notadamente sobre a questão de participação política, um dos temas abordados na entrevista.

### **5.4 Organização dos dados**

Como dissemos, as entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas, mantendo o sentido das falas dos/as entrevistados/as, contudo não foram transcritos erros gramaticais para evitar constrangimento dos participantes envolvidos, ou que resultasse em alguma identificação pessoal. Ao todo, foram transcritas 8 horas e 13 minutos de gravações. Como as entrevistas foram audiogravadas, pudemos observar e perceber as expressões dos participantes durante as entrevistas, como: tristeza, indignação, vacilações e silêncios, entonação de voz diferenciada, saudade e até lágrimas. Não há como não se envolver emocionalmente ao ouvir as histórias de vida dessas pessoas, porém, a entrevista faz parte de um planejamento prévio e ético e tem um objetivo a cumprir, demandando do pesquisador uma acurada atenção à fala e expressão do entrevistado. De acordo com Belei ET AL (2008):

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua

fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar em seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes. (BELEI, R. A; ET AL, 2008, p.190)

Após a coleta, os dados foram organizados por temas. Em Chezzotti (1998) encontramos orientações quanto a esta técnica utilizada:

O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. [...] Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação. (CHEZZOTTI, 1998, p. 98-99)

A pesquisa trouxe subsídios para entender o problema levantado, e favorecer a elaboração de um guia de orientação para a formação da cidadania na EJA, no qual sejam abordadas situações sociais em que a alfabetização favoreça a aquisição e o usufruto de direitos básicos: Educação, Saúde, Trabalho, Moradia e Participação Política, cuja análise dos dados está contido no próximo capítulo..



## 6 APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÕES

A partir das entrevistas realizadas com vinte (20) educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública do interior do estado s de São Paulo, indicada no capítulo 5 e, da legislação e dos autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa, passaremos a apresentar os dados obtidos e a análise respectiva, referentes aos direitos pesquisados: Educação, Saúde, Trabalho, Moradia e Participação Política. Como afirmamos anteriormente, não foram transcritos erros gramaticais das falas dos/as entrevistados/as, para evitar identificação e constrangimento.

Assim, nos deteremos em cada um dos direitos selecionados, discutindo a perspectiva da lei, da fundamentação teórica, bem como, o posicionamento dos/as educandos/as em relação a cada um dos temas pesquisados. Para ilustrar cada um dos temas abordados, alguns trechos das entrevistas foram selecionados para representar cada um dos itens analisados. Em algumas questões, optamos por apresentar todas as respostas, para facilitar a compreensão dos dados.

No sentido de melhorar o entendimento do panorama de vida de cada entrevistado/a optamos por citar alguns dados a respeito deles, conforme segue:

<b>Educando/a</b>	<b>Homem/Mulher</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado de origem</b>
1	homem	26 anos	São Paulo
2	homem	38 anos	Bahia
3	mulher	18 anos	São Paulo
4	mulher	33 anos	Piauí
5	homem	34 anos	Bahia
6	homem	52 anos	São Paulo
7	homem	33 anos	Ceará
8	mulher	58 anos	São Paulo
9	mulher	20 anos	São Paulo
10	mulher	29 anos	Rio Grande do Norte
11	mulher	62 anos	São Paulo
12	homem	55 anos	Minas Gerais
13	mulher	40 anos	São Paulo

14	mulher	30 anos	São Paulo
15	mulher	58 anos	Bahia
16	homem	23 anos	São Paulo
17	homem	40 anos	Alagoas
18	mulher	50 anos	Paraná
19	mulher	68 anos	Bahia
20	mulher	59 anos	Paraná

### 6.1 Educação

Conforme já exposto nos capítulos anteriores, o direito à Educação é fruto de incessantes lutas ao longo da História do Brasil, notadamente para a população de jovens e adultos que não tiveram essa possibilidade de escolarização na infância, período considerado como especial para essa iniciativa. Contudo, observamos que, mesmo posta e assegurada na lei, especialmente a partir da Constituição de 1988, a educação escolarizada ainda é um desafio e, aqueles que retornam à escola ou a procuram pela primeira vez, enfrentam muitos obstáculos para lá permanecerem. Contudo, percebem a importância e a diferença que essa decisão confere à vida destas pessoas, em muitos aspectos, que é o que abordaremos na análise desse direito, a partir de questionamentos realizados durante as entrevistas com os participantes.

Desta maneira, é preciso conhecer quem são esses jovens e adultos, suas particularidades e especificidades determinadas por sua condição de vida. Essa necessidade está impressa na Lei nº 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 1º e 2º, quando se refere ao ponto de partida da EJA, do próprio educando e seu contexto histórico:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]  
 § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Referenciada na LDB e confirmada por Arroyo (2006), a EJA tem um contexto maior de Educação, além da simples reposição de estudos não cursados. Os jovens e adultos precisam ser vistos como pessoas privadas dos bens simbólicos que a

escolarização deveria garantir, ou seja, são milhões de pessoas que estão à margem dos direitos sociais, privados de seus direitos mais básicos. Segundo o autor, se apresenta a universalização do ensino como uma segunda oportunidade para quem não pode estudar no período oportuno. Arroyo (2006) defende que é preciso mudar esse olhar parcial sobre a EJA:

EJA somente será reconfigurada se esse olhar fosse revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. Vistos na pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seus direito à educação. (ARROYO, 2006, p. 23)

É preciso ver os/as educandos/as da EJA como sujeitos de direitos humanos, resignificando a EJA e o processo de escolarização, que percebe as vidas multifacetadas por diversos processos de exclusão como desemprego, violência, miséria; inúmeras exclusões sociais que se entrecruzam no contexto escolar e que, não podem ser negligenciados.

Assim, ao serem questionados a respeito dos motivos pelos quais não frequentaram ou abandonaram a escola, os/as educandos/as entrevistados/as apresentaram diversos motivos, mas a maioria deles diz respeito à clássica ligação entre analfabetismo e pobreza. Muitos responderam que precisaram ajudar os pais e vários passaram situações ainda mais tristes por serem impedidos por seus pais, que, em sua ignorância, não permitiam a ida à escola, especialmente mulheres. No que diz respeito ao retorno à escola, Arroyo (2006) defende a importância desse passo na vida dessas pessoas, comparando-os a náufragos, sobreviventes de um sistema perverso que exclui: “Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos.” (ARROYO, 2006, p. 48)

Desta maneira, perguntamos inicialmente:

*Qual o motivo de não ter estudado na infância?*

Ouvindo todos os/as educandos/as, verificamos que cinco deles, notadamente mulheres não foram à escola porque os pais não deixavam e até ressaltaram que o pai era analfabeto. Mas a maioria foi à escola e desistiu, sendo que o motivo mais recorrente foi ter que trabalhar para ajudar a família, ainda bem pequenos, até, dois deles tiveram a perda dos pais ainda bem pequenos, o que nos faz lembrar a música “Marvin”, do conjunto Titãs (1984)<sup>17</sup> (Anexo 6), que versa sobre essa questão de ter que parar de estudar para ajudar a criar os irmãos na falta dos pais. Prepondera nas respostas a questão da necessidade de trabalhar para ajudar a família e também por morarem, em sua maioria, na área rural:

Educando 2	Porque eu tive que ajudar o meu pai; meu pai também era “largadão” e não ligava esse negócio de escola. Minha mãe que brigava com ele para a gente ir na escola.
Educando 4	Na minha infância era assim professora, eu era a mais velha e castigou mais em mim, meu pai não deixava eu estudar, eu era o moleque para tudo: de recado, de correr atrás de cavalo, de cabra.
Educando 6	Hum... olha, que eu precisei trabalhar. Eu voltei no tempo do MOBREAL, mas parei no meio do ano. Como eu trabalhava fora, não dava tempo e eu abandonei, e eu era solteiro e, quando casei, abandonei de vez.
Educando 7	Dos meus irmãos eu sou o mais velho, e tive que abandonar para ajudar meu pai.
Educanda 10	Perdi minha mãe muito nova, eu tinha 13 anos, meu pai era pescador, meu irmão tinha quatro aninhos, meu pai saía para pescar, meu pai sempre foi pescador e eu tinha que cuidar da minha irmã que estava grávida, ela tinha dezesseis anos. Tinha que parar de ir na escola e meu pai não podia ficar em casa, senão nós morria de fome, e só tinha eu para cuidar
Educanda 13	Minha mãe era alcoólatra e eu era mais velha e eu precisava cuidar dos meus irmãos, tinha mais uma irmã que foi também depois de adulta. Ela fez o MOBREAL acho que era.
Educando 17	A dificuldade era grande, onde eu morava não tinha muita escola e meu pai colocava para trabalhar e não dava para estudar, na roça.

<sup>17</sup> Artista: Titãs. Álbum Titãs, ano 1984. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dyfKVax-dQ4>

Educanda 18	[...] eu saí por causa de que meu pai morreu eu tinha seis anos, e depois casei nova e abandonei tudo.
Educanda 20	Aquela época era difícil, a gente morava na fazenda e eu fui criada pela minha avó, porque minha mãe morreu quando eu tinha quatro anos. [...]

Um deles, inclusive, quer estudar para encontrar a mãe que ele não conhece, e mais educandos/as declararam que foram criados pela avó. Percebe-se que eles relatam que, por serem mais velhos, tiveram que cuidar dos irmãos, mas que os mais novos, ou os homens puderam estudar e eles não; percebemos aí, talvez, um ressentimento pela situação:

Educanda 4	Nós somos em quatro irmãos e só minha irmã mais nova que foi na escola, os outros não quiseram, eles podiam e eu não.
Educanda 8	Só os dois irmãos mais novos é que foram na escola e tiraram diploma.
Educanda 13	Meus irmãos, homens, foram na escola.
Educanda 15	Depois os mais novos estudaram em outra fazenda, mas nós os mais velhos não.
Educanda 18	Meus irmãos iam para frente nos estudos, meus irmãos iam e eu não, tinha muita dificuldade, eu fui até segunda série.

Há dois casos de estudantes que precisavam sair escondido de casa para frequentar as aulas e, quando descobertos, precisavam voltar para casa. Enfim, a maioria das histórias refletem tristeza e sofrimento e, principalmente, pobreza. Nesse aspecto, podemos nos apoiar na afirmação de Freire (1987) de que o analfabetismo é a expressão da pobreza, uma consequência e não uma causa, fruto de uma estrutura social injusta. Segundo ele, seria uma atitude ingênua tentar combater o analfabetismo, sem combater as causas reais: a exclusão dos direitos básicos dos seres humanos e de cidadania.

Educanda 8	Quando eu era criança, tive muitos problemas com minha família; as crianças insultavam a gente e as professoras não gostavam da gente, porque os filhos de fazendeiros tratavam muito bem porque
------------	--

	levavam frutas, verduras, elas tratavam a mil maravilhas e como a gente era muito pobre e não tinha condições de levar nada, elas desprezavam e humilhavam a gente.
Educanda 11	O meu pai não gostava que minha mulher estudava, ele falava que estudo é só para homem. Eu fugia para ir na escola e ele ia buscar. Ele era analfabeto.
Educando 12	O meu motivo foi não ter estudado na infância é por causa de trabalho, a família era muito pobre e eu precisava trabalhar, falta de recurso também.
Educanda 13	Minha mãe dizia que mulher não precisava estudar. Nunca foi na escola.
Educanda 15	Então, eu não estudei porque meu pai nunca se interessou de colocar eu na escola. Eu lembro que tinha escola na própria fazenda, mas não se interessava, falava às vezes para minha mãe que mulher não precisava estudar.
Educanda 19	Ah... meu pai não deixava a gente estudar, ele falava que filha mulher não precisa aprender. Aprender para quê, para escrever cartinha pra namorado? E eu tinha uma cabeça boa naquela época, mas ele descobriu que a gente estava indo escondido na casa do vizinho para aprender e ele não deixou mais. A gente ia escondidinho, enquanto ele dormia.
Educanda 20	[...] e minha vó tinha a mania de dizer que mulher não precisava estudar.

Contudo, observamos uma tendência que tem se verificado com frequência na EJA, que é a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Arroyo (2006) a educação precisa assumir uma política afirmativa, no sentido de resgatar essa dívida histórica de coletivos sociais concretos. Percebemos que a EJA tem assumido essa posição de acolhimento a todas as pessoas que a procuram, com as mais diversas necessidades especiais. É uma possibilidade de inserção educacional e social, como podemos verificar nessas falas:

Educando 1	Estudei na APAE porque tinha muita dificuldade e lá era só desenho, não tinha essa coisa de leitura. Eu vim aprender a ler na 1ª série aqui na escola, não tenho vergonha de falar.
------------	---

Educanda 3	Por causa do meu “pobrema”, eles não aceitavam na escola regular. Eu era doente e eles não aceitavam. Eu até fui no “prezinho”, mas depois eles começaram a implicar. Depois eu fui na APAE, o Conselho Tutelar que mandou eu para lá, minha mãe não queria de jeito nenhum.
Educando 9	Quando eu morava no sítio, é difícil não tinha como estudar, minha mãe não podia “ponhar” nós na escola porque minha mãe trabalhava no sítio e era difícil leva nós todo dia na escola. Aí depois eu fui estudar na APAE, e eu aprendi um pouquinho na APAE, fiquei cinco anos lá na APAE. Ai as mulher falaram que eu estava bom para ir para a escola regular, foi em 2014.
Educanda 14	Estudei na APAE por quatro anos. O papai e o vovô levavam. Tinha uma professora de LIBRAS em Marília, aos 24 anos.
Educando 16	Eu estudei na APAE, ai eu caí na droga e eu saí da escola. Estudei uma vez à noite aqui, mas abandonei. Agora eu parei com tudo e voltei a estudar.

Ao observarmos todas essas situações que foram relatadas pelos educandas/as entrevistados/as, comprovam a afirmação de Arroyo (2006).

### *A escola fez falta em sua vida? Por quê?*

Nessa questão, todos foram unânimes em responder que sim, que a escola fez muita falta na vida deles e, relataram especialmente as dificuldades em conseguir um bom emprego ou se manter nele, justificando que a roça é o lugar reservado aos analfabetos, que não conseguem outro tipo de trabalho. Nesse aspecto, Santos (2015) relaciona a questão do espaço onde a pessoa habita e as possibilidades de escolarização e melhores condições de sobrevivência, emprego e de vida social.

De acordo com Severino, mesmo com os entraves colocados à Educação, esta ainda é uma das formas mais concretas de acesso à cidadania, especialmente no mundo do trabalho e sobrevivência, pois todas as instâncias sociais estão interligadas e se entrecruzam no espaço escolar:

Sem dúvida, a educação não é a alavanca da transformação social. No caso da sociedade brasileira, ainda sob o império da formação econômica capitalista, o núcleo substantivo de todas as relações sociais é a relação produtiva. Porém, a educação, como também

outras formas de ação sociocultural, está diretamente relacionada com as condições da economia. (SEVERINO, 2000, p. 8)

Os depoimentos dos/as participantes demonstram situações humilhantes pelas quais passaram, para se deslocar de um lugar para outro e, na maioria das vezes, nem ao menos conseguiram ler o nome do local para onde iam, ou mesmo não conhecerem as cédulas de dinheiro e passarem fome ou se perderem. Separamos essas situações para facilitar o entendimento das tristes situações relatadas.

Foi recorrente a resposta de que precisavam sempre pedir o auxílio de alguém para tudo que se relacionava à leitura, seja em qualquer circunstância que precisasse identificar placas ou indicações. E reforçaram a importância da escola para a superação desses entraves.

Educando1	Sim. Fez mais falta por causa da leitura. Tudo que eu ia ler precisava pedir opinião de alguém, para ler, hoje posso me virar sozinho, eu leio qualquer mensagem que as pessoas manda no celular, eu consigo ler. Falei pra o meu pai que o ano que vem vou tirar carta de motorista.
Educando 2	Bastante, ah! Dona, a gente que não sabe ler e escrever é um cego; quer escrever uma carta, não consegue, escreve faltando letra; se quer ler uma coisa, você quer tirar uma habilitação, não consegue, você quer ler uma mensagem não consegue, não sabia colocar um número no celular, não consegue.  Eu cortava cana e tinha que pedir para os outros quanto eu tinha cortado e quanto dava aquela metragem do dia. Eu viajava pelo mundo e precisava perguntar para os outros onde é que eu pegava, para onde ia, plataforma, horário, não sabia nada. Já passei fome com dinheiro no bolso porque eu não sabia onde ia comprar. Gente que não sabe ler e escrever toma muitas rasteiras da vida.
Educanda 4	Muita, porque eu hoje se eu tivesse meu estudo eu teria um emprego bom, eu podia ajudar meus filhos, com as tarefas, eu ajudo um pouco, mas muita coisa eu não sei, quem não estuda é como um cego, porque um cego não tá vendo nada, você entrega um papel não sabe o que tá escrito.
Educando 5	Nossa! “mano”, não fala não, muito. Se eu tivesse estudo eu tinha



	localizado minha mãe, eu tenho quarenta e dois irmãos, meu pai com minha mãe fez nove, meu pai com outra prima da minha mãe fez seis, e meu pai com outra mulher antes da minha mãe, são 8, e a outra metade eu não conheço.
Educanda 8	[...] Eu perguntava na rua: dá pra você ler esse papel para mim, que eu estou sem os óculos? Mas era mentira. Ainda que a patroa era médica e era mais difícil ainda aquela letra difícil de médico. [...]
Educanda 10	Muito, muita falta. Hoje eu podia estudar, ter uma vida melhor e fazer uma coisa que eu sempre sonho, que é fazer uma faculdade, se Deus quiser.
Educanda 11	Muita. Porque teve uma vez que, aqui mesmo, eu fui na cidade com a minha família eu tinha desejo de ler, queria ler uma palavra. Um dia eu vi umas letras bonitas e eu perguntei prá minha filha, e olha o que ela me respondeu: _ Você não tem olho, olha que você enxerga o que tá escrito lá, ela estava com raiva de tanto perguntar por que eu não sei ler. Daí eu falei que nunca mais eu pergunto a você o que tá escrito. De hoje prá frente eu vou entrar numa escola e vou aprender pra nunca mais perguntar prá ninguém.
Educanda 13	Fez... fez muito. Porque eu era muito ingênua, não sabia contar dinheiro, não sabia ler e fora da escola eu só sabia fazer conta. Eu cortava cana, e precisava contar e um senhorzinho me ajudou a contar um compasso que media dois metros, tinha que contar de dois em dois, e ai eu aprendi a contar. Só que minha maior dificuldade era dinheiro, porque era em cheque. A gente morava num monte de gente e eu deixava o cheque lá, e eles trocavam o cheque porque eles sabiam que eu não sabia o valor e nem o meu nome. Eu cortava muita cana e se o empreiteiro falasse o valor ai eu sabia. Quem me ensinou a escrever meu nome foi o delegado e quase que eu obriguei ele, porque eu fui tirar o RG e que não queria colocar o dedo.
Educando 16	Fez, toda vida eu tinha parado de estudar, eu desanimei, foi a falta da leitura, fora da escola, eu ia no mercado via os preços e mais ou menos, pedia ajuda para saber o que era.
Educando 17	[...] aqui eu percebi mais ainda quanta falta faz o estudo até prá

	viajar, prá pegar o ônibus, tinha que perguntar para o povo.
Educanda 18	Muita falta, porque eu ter que depender dos outros prá fazer as coisas para mim... vamos supor conta eu não consigo fazer, escrever eu não consigo, sei ler , mas não sei ajuntar as letras. Atrapalhou muito, prá viajar prá ir ver minha mãe, no Paraná, tinha medo de pegar ônibus errado, fiquei três anos sem ver minha mãe porque eu não viajava sozinha.

Mas os depoimentos sobre a falta dos estudos para conseguir trabalho apareceram fortemente como uma queixa triste, pois não tiveram opção de escolha quanto à profissão que gostariam. Arroyo (2006) apresenta essa questão como falta mesmo de escolha ao final de suas relações excludentes de vida e de trajetórias interrompidas e difíceis. E toda essa carga eles trazem consigo quando resolvem retornar à escola e reconstruir esse percurso inacabado:

Quando eles e elas chegam de volta à escola, carregam essas radicais questões acumuladas e condensadas em suas trajetórias. A radicalidade política da EJA vem de dentro, carregada pelos próprios jovens e adultos populares. Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos. Ao contrário, são trajetórias que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher. **Sem alternativas de escolha.** (ARROYO, 2006, p. 41, grifos nossos)

Todo esse conjunto de situações vividas por eles/elas, como essas trajetórias descritas pelo autor, os faz sentir diminuídos pela limitação que a falta de estudos lhes trouxe e as situações de humilhação e constrangimento, como nos depoimentos que se seguem:

Educanda 4	Muita, porque eu hoje se eu tivesse meu estudo eu teria um emprego bom [...]
Educando 6	Ah! Fez hein! Depois que eu me arrependi, era pra eu estar melhor que eu estou. Perdi muitas oportunidades de emprego. “Umas par” de firma eu perdi porque não tinha estudo e nessa que eu estou, está quase perdendo, tá ficando tarde... com essa firma do jeito que está ...

Educando 7	Muito. Perdi, “tipo assim”, muita chance, emprego, eu perdi. O que eu tenho hoje, o que fiz, o que eu aprendi nem é por causa do estudo, mas pelo meu esforço. Já fiz tanta coisa, seu eu pensar..., não estava nem aqui. [...] Você chega num emprego não sobe mais, um servicinho melhor, a gente não consegue sem estudo.
Educanda 8	Fez muita falta. A pior coisa do mundo é não ter estudado. A patroa pedia as coisas e eu não conseguia comprar tudo porque eu não conseguia ler. Eu fingia que sabia ler para ela não me mandar embora.
Educando 9	Fez bastante porque eu tive uma dificuldade tão grande, eu queria mesmo me formar como polícia, mas ai não tinha como.
Educando 12	[...] a pessoa que não sabe escrever é um cego. Ah... falta de arrumar um serviço bom, falta de arrumar um documento, às vezes arrumava um serviço, prá cuidar de uma turma, um apontamento de um dia de serviço, como fazer se não sabe escrever, não é isso? Muito difícil, é prá todo mundo é geral isso, tá desinformado de tudo, precisa fazer uma medida como é que faz se você não sabe. Sofremos com essa situação, uns tão mais adiantados, outros lá embaixo.
Educanda 14	Por ser surda-muda, e não entender nada, fui mandada embora do emprego. Agora tem lei, mas no passado foi difícil.
Educanda 15	[...] Se eu tinha estudo, eu tinha uma profissão, mas por causa do estudo que eu não tive no início. Eu ia lutar prá isso.
Educando 17	Muita falta, perdi muitos empregos [...]
Educanda 19	Ah fez muita. Ah! professora, se eu tivesse ler e escrever. Eu fiz um concurso da Prefeitura e nem voltei lá prá ver o resultado, tinha certeza que não tinha passado.
Educanda 20	Fez, e como fez! Prá trabalhar, eu criei meus quatro filhos sozinha e tinha que trabalhar na roça, ou era roça ou empregada, eu preferi a roça porque era registrada. Eu queria estudar, mas ficava muito cansada, tinha que arrumar almoço.

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos/as entrevistados/as a respeito da falta que a escola fez em suas vidas. E quando indagamos sobre as maiores dificuldades que eles/elas sofreram na vida, as histórias relatadas referem-se sempre à falta de leitura e escrita para poder resolver problemas do cotidiano ou

mesmo, questões de saúde; defesa de seus direitos; ou qualificação profissional; como poderemos perceber na questão a seguir.

Quais as maiores dificuldades que enfrentou em sua vida, pela falta do estudo, em relação a:

- Educação? Saúde? Moradia? Trabalho? Participação Política?

A essa pergunta, os/as entrevistados/as responderam de maneira geral sobre todas as situações de dificuldades pelas quais passaram, por este motivo, elencamos todas as respostas coletadas para que, posteriormente e, de maneira em separado, possamos analisar as maiores dificuldades em situações específicas aos temas tratados nesta pesquisa.

Educando 1	Pessoa chegou a me chamar de burro, você não sabe ler, por causa da leitura.
Educando 2	Você não sabe ler e escrever tudo fica mais difícil, hoje eu pego um “check list” de peça, o número, o código da peça, a hora que terminou aquela peça.
Educanda 3	Acho que foi os outros me chamando de louquinha do APAE, até minha irmã. Ela falava, quando eu passava de ônibus da APAE, e ficava gritando: _ “olha a louquinha do APAE.”
Educanda 4	Foi porque tinha que trabalhar e ajudar meu pai, que nós era tudo pequeno tinha empregado e depois que eu cresci e fiquei com a idade de oito anos, eu passei a trabalhar, essa hora estava pegada na luta, ia dormir lá prá meia-noite.
Educando 5	Ah “veio” é porque nós morava no sítio e era muito longe prá pegar o ônibus, saía de casa às 5 horas da manhã e chegava no ponto às 7 horas e tinha dia que perdia o ônibus e no horário de verão, quando nós chegava no ponto era muito escuro de manhã, lá era só mato e voltava no ponto às onze horas, doze horas, tinha vez que o ônibus quebrava e a gente ficava na escola. Tinha dia que chegava em casa duas horas da tarde, não era fácil, “mano”. Hoje as coisas é tão fácil, tá uma benção.

Educando 6	Educação... na minha época não ter estudado, era falta de dinheiro, era isso aí, muita dificuldade com roupa. Morava das vezes longe, mas naquela época começou a perua escolar. Mas eu trabalhava para ajudar o pai, só o salário dele não dava. Ele me dava um dinheiro que dava prá ir no cinema, acho que era cruzeiro.
Educando 7	O que foi complicado, sempre a firma quer lhe botar num curso e você tem que ir obrigado, mas eu fui por causa da minha vontade, tive dificuldade, mas passei. Você tem muita dificuldade se não tem estudo. Tenho muita dificuldade na habilidade de escrever, coloco letra a mais, falta letra, mas de ler, eu vou prá qualquer canto. Tem muita gente que sabe escrever, mas não sabe ler, eu ao contrário, eu leio melhor que escrevo. Tem um ditado que diz quem tem boca vai a Roma, mas precisa coragem também, pois só com a boca, você num vai a lugar nenhum.
Educanda 8	Foi de ser humilhada.
Educando 9	Porque era difícil porque eu era pobre.
Educanda 10	Muito preconceito, muito preconceito porque às veze eu ia nos cantos, eu tinha vergonha de “tipo” ler um produto e ler errado, eles zuarem comigo. Várias amigas minhas me chamavam de burra, de analfabeta. Outro dia eu falei pras minhas amigas, amiga nada, colega porque amiga não faz isso, amiga incentiva e elas me “ponharo prá baixo”, na internet, que eu dei o primeiro passo e voltei a estudar, é vou mostrar prá elas que querer é poder, eu quero e posso. Meu pai ficou muito contente ele até chorou, ele nem acreditou, foi o que ele queria prá nós e nunca pode dar, porque meu pai é analfabeto, nunca foi na escola, ele é pescador desde os 11 anos de idade. E que nem eu falo, eu não tinha estudo, eu viajei muito até fora do Brasil, mas você precisa de estudo, porque eu jogava futebol antigamente.
Educanda 11	Ah... dificuldade ... nossa... quando eu entrei na escola eu tinha uma vergonha, nessa idade. A professora falava não tenha vergonha, mas eu ficava.
Educando 12	Eu cheguei ir umas vezes, mas como era muito sofrido, chuva essas coisas, meu pai tirou nós também porque era muito longe e

	prá trabalhar na lavoura e não aprendi nada não.
Educanda 13	A maior dificuldade foi o preconceito das pessoas, eu ia procurar serviço, e até achava um serviço, de empregada, e quando perguntava se eu sabia ler e escrever, ai falava que não dava e eu não ia trabalhar no escritório, eu ia lavar banheiro. As pessoas perguntavam pra mim sabe ler? E eu não respondia e fingia que sabia. Porque eu não queria que as pessoas culpassem a minha mãe. Eu morava em Piracicaba e meu marido veio prá cá e sofreu um acidente e eu vim pegar o ônibus para cá e todos os ônibus eram igual, deu a passagem para o rapaz, dava umas quatro horas de viagem, dei uma cochilada e quando o moço falou que dali tinha que descer e, eu não sabia onde eu estava. E não tinha mais ônibus. E tinha uma pessoa, um guarda da rodoviária; eu posei na rodoviária, o senhor deu um colchão e fiquei até às 8 horas e ele me esperou até eu pegar o ônibus para ir embora. Essa foi minha maior dificuldade e eu não tinha dinheiro.
Educanda 14	Não entendia nada, os amigos falavam e eu não entendia, sofria, triste, sozinha.
Educanda 15	A maior dificuldade que eu tive na minha vida... foi não ter estudo mesmo é ter enfrentado o corte da cana. Eu tinha seis filhos pequenos e criei eles no corte cana, esse foi meu maior desafio. Embaixo de sol, de chuva, relâmpago e trovão, às vezes com lágrimas nos olhos. E às vezes entrava e saia chorando no caminhão, abracei moitas de cana chorando. E querendo levar um pagamento maior prá minha casa. Minha vida foi desse jeito.
Educando 16	Foi a droga que fez eu me desanimar. Eu gostava da APAE, até hoje eu queria voltar lá, mas hoje não pode mais.
Educando 17	A maior dificuldade foi que a gente prá arrumar o pão de cada dia, a gente trabalhava e a gente era em vinte e um irmãos, e meu pai e minhas irmãs na roça pra criar a gente, acho que por isso a gente não foi na escola. Às vezes comia só uma vez por dia.
Educanda 18	A maior... prá mim foi viajar, não poder ver minha mãe, sempre passava anos sem ver minha mãe, com isso eu perdi muito tempo. E ensinar meus filhos quando eles precisavam de mim e eu não

	podia ensinar eles.
Educanda 19	Quando vai ao Banco, quando vai fazer compra, quantas vezes perdi dinheiro, as pessoas enganavam no troco, a gente não sabia. Agora eu já levo o dinheiro e já sei quanto é o troco que tem que voltar. No banco passar o dedo, sempre ficava envergonhada.
Educanda 20	Tanta coisa! A gente não saber ler e não saber escrever, muita coisa, quando eu me converti, fazer o ministério, fazer visitas, eu tinha que escrever endereço, e u não sabia. Aí eu voltei a estudar.

Perguntamos também, após essas declarações, se caso tivessem estudando antes, na infância ou completado seus estudos inacabados, pelo menos o Ensino Fundamental, teriam tido menos dificuldades nesses aspectos comentados e a resposta foi afirmativa de forma unânime, como veremos a seguir.

Torna-se importante ressaltar a tríade elencada por Severino (1992) a respeito da escola como mediadora do acesso à cidadania. Para ele “[...] a cidadania exige o efetivo compartilhar das mediações existenciais [...]” (SEVERINO, 2006, P. 11). E como essa mediação se dá, Severino (2006) defende que existem três formas articuladas e dependentes entre si que se entrecruzam e se complementam: compartilhar os bens materiais; compartilhar os bens simbólicos e compartilhar os bens sociais. É sobre essa vertente, que poderemos encarar as respostas a esse questionamento, de que se tivesse o direito à educação, sua vida tivesse tomado outros rumos. Os bens materiais dizem respeito à sobrevivência, que se apoia na dimensão do trabalho para garantir seu sustento e essa é uma grande reclamação dos/as educandos/as quando refletem sobre a falta que a escola lhes fez ou o que poderiam ter de diferente em relação a esse aspecto. Quando diz dos bens simbólicos, é própria identidade do cidadão, à condição humana de ser e pertencer; processo esse mediado pela cultura e, por sua vez, pela escola. E, de posse dessa sustentação, ter acesso aos bens sociais, participando do poder e das decisões do que é melhor para sua existência e dos demais, passa pela igualdade de oportunidades e da possibilidade da não-exclusão. Vejamos os depoimentos sobre essa questão:

*Se tivesse estudado antes, acredita que teria menos dificuldades?*

Educando 1	Sim, porque na verdade se eu tivesse estudado antes, teria acabado os estudos.
Educando 2	Eu acredito que sim, minha vida hoje é outra, não queria ficar rico, mas ter uma vida melhor. Quem não sabe ler é ignorante, não entende o que a pessoa tá falando, parece um boi encurralado, até um elogio prá ele é um ataque, a leitura já ajuda bastante. Quem não sabe ler e está aprendendo parece que ganhou na megassena, é uma alegria. Fica fácil prá arrumar emprego, viajar, ir no Banco...
Educanda 3	Eu acho que sim, principalmente na escrita, eu tenho ainda algumas dificuldades para escrever, mas eu estou aprendendo agora, só Matemática que não, não entra conta na cabeça, não.
Educanda 4	Tinha... porque aí fica mais fácil, por exemplo se eu vou num lugar, não sei ler, eu fico pedindo informação, se fosse uma coisa que eu soubesse, não pedia informação não, é um pouco difícil.
Educando 5	Tinha... ah! Tinha, muito mais. Porque se tivesse estudado eu não tinha saído lá do meu local, não teria querido sair tinha feito como muitos lá, meus primos, meus tios. Saí prá inventar esse negócio de cortar cana. Quando o corte da cana foi enfraquecendo, fui conhecendo muitas pessoas, foi me oferecendo serviço, eu fui ficando.
Educando 6	Ah teria... que é o que eu falei, sem estudo a gente não era nada, Tinha oportunidade, mas não tinha estudo. Trabalhei numa Usina, mas como não tinha estudo... podia ser um chefe, mas só ficava ajudante braçal. Prá falar a verdade, começou a melhorar a partir de 1983, porque não tinha concluído a quarta-série, eu cheguei mandar currículo nas firmas e aí eu tinha que trabalhar fora, com maquinário. Eu viajava, depois apareceu a firma e eu comecei a trabalhar aqui.
Educando 7	Com certeza. “Umas par de coisas”, quanta coisa eu queria fazer hoje e não consigo por causa do estudo, fica difícil. Eu sô muito curioso e o



	<p>muito que você aprende ainda é pouco.</p>
Educanda 8	<p>Com certeza porque o estudo é tudo nessa vida. Os caipiras falavam assim: “O machado corta lenha, a enxada carpe terra e a caneta faz o quê?” É uma música. A caneta é o principal da vida da gente, a gente vira advogado, vira juiz, vira Prefeito, vira muita coisa. Da enxada traz o sustento e a caneta traz a inteligência do estudo e da sabedoria.” Tem muitos dizeres nas músicas caipiras, sertaneja, que olha!</p>
Educando 9	<p>Teria, ah! Eu teria, porque nós morava longe assim da cidade. Me ajudaria mais na escrita, tinha conseguido um melhor emprego.</p>
Educanda 10	<p>Seu tivesse estudado antes você está me perguntando? Mas Ana, eu acho que Deus prepara tudo, não que Deus quis assim. Se minha mãe não tivesse morrido, eu podia ter estudado e podia ter dado uma vida melhor prá mim e prá minha família. Deus levou minha mãe e eu fiquei sem chão, até hoje. Que explicação eu posso falar, mas Deus prepara as pessoas prá tudo.</p> <p>Saí da cidade pequena e fui prá cidade grande, comecei a fazer umas amigas que me convidava prá usar droga, roubar, prostituir, mas eu falava que minha mãe não ia ficar contente que minha mãe queria vê eu bem onde ela tivesse, e não era isso que eu queria prá minha vida. Hoje, elas estão presas, morreram. Eu quero que as pessoas tenham orgulho de mim e não vergonha.</p>
Educanda 11	<p>Nossa, se eu tivesse estudando antes eu ia ser mais alguém que eu sou hoje. Minha vontade era aprender a ler, mas quando a gente aprende de criança, é muito melhor que agora. Sabe, quando eu tinha oito anos eu aprendi a ler o hino brasileiro e nunca mais eu esqueci ele. Se eu tivesse aprendido naquele tempo eu tinha aprendido mais coisa, que hoje já tem coisa que não cabe na cabeça, que dó!</p> <p>Uma vez eu estava empregada em São Paulo, não sabia nada, não sabia ler, não sabia escrever, não sabia, aí e a patroa mandou embora. Eu fiquei com a cara no chão!</p>
Educando 12	<p>Tinha, tinha... sem dúvida. Porque, eu aposentei com mil e pouquinho, se tivesse um emprego “bão”, ganhava um salário “mió”, o estudo faz falta prá tudo isso, se ganhasse dois e pouco, poderia aposentar melhor ou nem ter aposentado ainda. Eu estava num serviço com cargo “bão”, nem serviço “mió”. Se fosse advogado, ganhava mais, quanto que eles</p>

	<p>ganha, delegado, tem um monte de emprego bão, gerente de uma empresa, e não trabalha num serviço pesado, num sol “desgramado”. Pode ser que daqui prá frente pode melhorar, as pessoas que não sabem ler e escrever, ainda existe escravidão ainda, existe no meu modo de pensar. Como é que vai arrumar um serviço, não é verdade, eu acho isso!</p>
Educanda 13	<p>Eu acho que eu tinha. Sei lá eu tem vez que eu parar para pensar que pessoas da minha idade, pessoas que tem uma vida melhor, sabe ler e escrever, tem carta. Elas falam com autoridade e eu não falava com autoridade. Eu não chegava nos lugares e falava é meu direito, eu quero. Quando você não sabe, você não sabe expressar, eu sei ler um pouco, mas eu entendo o que a professora fala e eu sei que é meu direito. Eu fiquei trabalhando oito anos com registro e ai seu sai e ele continuou com minha carteira e não me pagou. E eu tive uma aula de cidadania na escola e eu saí no dia seguinte eu fui reclamar os meus direitos, falei com ele e ele não acreditou que eu ia fazer e eu fui atrás dos meus direitos de verdade. Estudando mesmo faz um ano, mas aprendi bastante.</p>
Educanda 14	<p>Se tivesse LIBRAS na escola não teria sofrido tanto, com o pai. As pessoas falavam e eu não entendia. Com LIBRAS é mais fácil.</p>
Educanda 15	<p>Acredito, eu teria menos, nossa quanto eu teria menos... Porque eu penso assim: o estudo, olha! Ele puxa o outro. Se eu tivesse estudado se eu tivesse a oitava eu ia fazer o primeiro, segundo, terceiro, eu ia querer fazer uma faculdade. Quando eu tinha as crianças eu pensava que eu podia fazer uma faculdade. Minha vida seria mais fácil.</p>
Educando 16	<p>Minha vida ia ser mais fácil, eu tinha aprendido bastante.</p>
Educando 17	<p>Tinha menos sim... Porque no estudo a gente consegue muitas coisas prá gente e prá ajudar quem não tem.</p>
Educanda 18	<p>Eu acho que teria menos, porque eu ia entender as coisas melhor, que antes eu não entendia e agora que eu comecei a entender. Minha vida</p>

	teria sido muito mais fácil.
Educanda 19	Ah eu teria tenho vontade de aprender tanta coisa, e minha cabeça fica tão ruim. Eu vou nos cursos e tem tanta coisa prá ler, tinha que preencher , escrever, eu fico apavorada, eu saí. Agora já melhorou.
Educanda 20	Talvez sim, que nem eu falei podia ter arrumado um emprego melhor.

Percebemos pelas falas dos/as educandos/as, a importância que a escola têm para eles/elas refletida na sua trajetória de vida. Uma possibilidade de, por meio da escolarização, galgar novos patamares na sociedade, deixando a condição marginalizada e, passar a ser um cidadão. Haddad (2003) afirma a importância da Educação nessa configuração:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. (HADDAD, 2003, p. 3)

Nessa mesma perspectiva, Goergen (2013) ressalta a importância da escolarização para o desenvolvimento de habilidades e de um arcabouço de conhecimentos que possam facilitar sua movimentação e comunicação, nesta sociedade letrada e excludente, especialmente na sociedade brasileira.

Os depoimentos tão comoventes dessas pessoas nos fazem refletir como algo que nos parece tão simples pode se tornar um obstáculo imenso que prejudica e faz sofrer de maneira tão pungente. Contudo, ao perguntar se algo mudou em suas vidas ao retornarem ou entrarem para a escola, percebemos a alegria com a possibilidade de superação desses obstáculos que pareciam tão intransponíveis naqueles momentos angustiados, que tiveram que lidar com todas as forças para seguirem em suas caminhadas, como é possível verificar:

*Esse período de estudo nesta escola mudou algo em sua vida? Como?*

Educando 1	Mudou, mudou porque dá prá você estar estudando, aprendendo cada vez mais. Melhorou muitas coisas, você vai no Supermercado e
------------	---

	consegue comprar as coisas sozinho.
Educando 2	Prá mim é uma vida nova, um mundo novo prá mim. Você aprende a ser respeitado, não ser zoado pelo outro. Arrumei um emprego melhor, desempenhei bastante, você não tem trabalho, só lá fora, serviço bruto. Quem não sabe é o primeiro que manda embora. Hoje sou montador, sou soldador, nunca imaginei que ia passar por isso aí.
Educanda 3	Mudou bastante, bastante, mudou para relacionar com outras pessoas, na escola que eu estudava não era bom não.
Educanda 4	Mudou bastante, assim né, eu peguei muito conhecimento, mesmo que eu não saiba ler muito, eu me viro um pouco, não peço informação assim prá ninguém. Tem hora que eu penso assim, será que eu vou conseguir ler mesmo. Minha filha diz vai sim mamãe, você vai conseguir, tem que pôr fé.
Educando 5	Mudou! Mudou porque eu sempre tive vontade trabalhar com venda, tinha vontade de fazer uma conta na calculadora e não sabia nem por onde ia, não sabia. E quando eu entrei aqui, eu aprendi a fazer conta na calculadora, antes de eu pegar uma calculadora eu tentava fazer uma conta, eu não sabia, fazia uma enrolação, não sai nada, mas agora mudou muito. Quando os caras que “zuar” comigo, eles fala: _ veio burro e vai voltar sabido.
Educando 6	Ah! Nesse período agora, já mudou, aprendi bem mas e vai melhorar mais ainda e pretendo continuar a estudar e trabalhar mais ainda, mesmo que aposentado. Agora que começou não pode parar mais. Você vai tirar carta de motorista, você tem que ter estudo. Tem vários colegas que está terminando curso na ETEC e ficou só três que não tem estudo e eles avisaram que precisa porque o serviço é perigoso, é lei. Eles estão pedindo prá nós curso técnico e precisa ter segundo grau. Se não tiver o curso técnico, vai mandar embora, já foi avisado. E aí eu falei: _ estou voltando a estudar.

Educando 7	Agora já que eu estou aqui... tirou muita dúvida. Facilitou já. Em termos de leitura, de escrever já, tem mais ou menos assim, deixa eu explicar: quando você está no colégio, você vai tirando as dúvidas.
Educanda 8	Mudou bastante, para mim está ótimo, que benção que é essa escola, quem tem interesse, amor. O estudo é tudo na vida da gente. Eu consigo ler e escrever melhor as coisas, antes eu lia as coisas, mas trocava muito as letras. Agora ficou bem mais fácil, agora leio tudo pronto acabou.
Educando 9	Mudou. Ah porque eu estou aprendendo e, peguei firme nas coisas, minha vida mudou muito. Muda, até se cuidar melhor, passei a ser mais respeitado, “vixe”, bastante!
Educanda 10	Nossa, que eu posso falar, não de cem, mil por cento, minha vida, minha leitura, no trabalho, com minha família, com minha autoestima, que eu sou outra pessoa. Ah! é tudo e hoje eu sinto que as pessoas me olham com um olhar diferente.
Educanda 11	Mudou. É... de primeiro prá trás, eu conversava com as pessoas e as pessoas não entendiam muitas palavras que eu falava. Hoje eu converso com as pessoas, põe sentido, entende o que eu falo e fala: - que lindo que ela fala. Mudou bastante, “vixe”! Eu lá na Igreja, de manhã cedo, orando e a irmã pede prá trazer a palavra, ler a Bíblia e explicar da Bíblia né, É lindo! Nossa, eu fico tão emocionada, eu mesmo estou chorando.
Educando 12	Ah! “meu” mudou eu aprendi bastante coisa, eu não sabia nada, nem escrevo meu nome direito. Depois que eu estudei aqui ajudou, eu podia ter vindo antes, mas demorou, por causa da “serviceira”, do cansaço. Não sei como eles não tomaram o carro, porque eu não tenho carta, como é que eu vou fazer se não sabia ler? Estou com vontade de tirar até o ano que vem, vou ver se eu tiro.
Educanda 13	Mudou. Eu acho que como diz minha filha eu sou mais esperta hoje, eu vejo uma coisa e não leio por inteira e eu fico lá tentando ler letrinha por letrinha.

	<p>Sempre eu tive celular do ano, mas não tinha nada nele. E agora logo cedo, eu mando bom dia prá todo mundo, era só prá ligar e receber. Minha filha fez um “whatsapp” e eu consigo postar e cumprimentar, é muito prazeroso.</p> <p>Eu achei que eu ia passar pela vida, porque na verdade eu queria ler um livro, e eu compro livro, mas minha filha sempre lê prá mim, ela me põe prá dormir e ela lia prá mim. Mas eu queira ler eu mesma um livro. Fui no mercado e li sozinha, eu estava tentando e consigo, lendo de pedacinho. E minha filha chorou tanto.</p> <p>Mudou minha vida, mudou prá mim, aprender a gente se sente até mais bonita, não preciso ninguém ler prá mim: “pele seca”; posso ir no banco e pedir pra pessoa do lado, hoje eu vou sozinha.</p>
Educanda 14	<p>Antes não. Quando voltei para a escola, fiquei triste porque não aprendia, ficava sentada, nervosa, em silêncio. Aí pedi, por favor, a intérprete de LIBRAS. Com a intérprete está tudo melhor, aprendi um pouco. Sem a intérprete não tem como melhorar a vida.</p>
Educanda 15	<p>Mudou... mudou porque eu conheço todos os números, eu vou no supermercado, eu conheço todos os preços, eu sei qual são os pesos as quantidades, Posso ler alguma coisa no jornal, uma receita que consigo ler e entender. O meu RG não é mais de analfabeta. O Banco não queria mais meu RG e eu pude trocar. Ficou bonitinha, “assinadinho” o meu nome. Mudou muito, e eu estou muito feliz!</p>
Educando 16	<p>Mudou bastante, eu consigo ler e escrever. Melhorou com os amigos.</p>
Educando 17	<p>Mudou bastante, no estudo mudou um pouco, muitas pessoas me conhecem e eu acho que vou melhorar. O patrão está incentivando bastante, eu conto tudo prá ele. Fica mais fácil prá arrumar emprego.</p>
Educanda 18	<p>Mudou bastante. Eu comecei entender mais as coisas, como aprender a escrever, o interesse pelas coisas, fazer coisas. Ir no banco, eu ainda dependo dos outros, mas já melhorou bastante, porque eu estudei dois meses o ano passado e, agora. Eu fui medir a diabete no Posto de Saúde e ele falou que “ontem você teve dentista, você foi?” Eu disse: - eu nem sabia. –“ pois você perdeu”. Aí ele falou que aqui tem escola de</p>

	noite, que eu precisava estudar, eu me matriculei e comecei a estudar. Eu me arrependi de não ter vindo antes.
Educanda 19	Mudou, eu já fiz amizades, e as pessoas respeitam mais a gente, meus amigos de escola me tratam melhor até que meus filhos. Me procuram ajudar, me explicam, pelo menos. Eu peço para os meus filhos ensinar e eles querem fazer e aí eu não vou aprender nunca.
Educanda 20	Mudou bastante. A vontade de aprender, parece que até minha cabeça ficou melhor. Estava meio esquecida e parece que agora nem esqueço mais.

Percebemos a importância na escola para essas pessoas, como o fato de aprenderem um pouco mais e começarem a desenvolver a leitura a escrita, os faz mais confiantes e a autoestima melhora muito, até se sentem melhor na escola do que em casa, se sentem mais valorizados e têm esperanças de aprimorar essas potencialidades. O caminho da escolarização passa a ser o referencial para a aquisição da verdadeira cidadania, de acordo com Goergen (2013):

A cidadania está relacionada à capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política. Só essa dupla capacidade e habilidade leva o sujeito a ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático. São múltiplos os caminhos para adquirir tais capacidades e habilidades, mas o principal deles é, sem dúvida, a educação. [...] a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania. (GOERGEN, 2013, p.732)

Mas também questionamos sobre as dificuldades que sofreram, por não ter estudado na infância e não aprenderem a ler, ao menos, em relação ao aspecto da saúde, seja sua própria ou de sua família. E os depoimentos são muito preocupantes no sentido do acesso e atenção para com as pessoas mais vulneráveis nos serviços de saúde, percebemos também a precariedade nos depoimentos sobre esse tema.

## 6.2 Moradia

Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os estudantes, verificamos que eles não percebem essa diferença de estrutura social e demográfica apresentada por Santos (2015). As dificuldades relatadas referem-se apenas às dificuldades físicas do local onde moravam, como: distância, habitações precárias, lama em dias de chuva ou poeira. Também identificam que o sítio, ou fazenda, onde a maioria morava ou mora, é o local adequado para quem não estudou:

Educando 2	Eu morava na fazenda, prá quem não tem estudo, esse é o seu lugar. E aqui é um lugar acolhedor.
------------	---

Numa simples frase dita pelo participante, podemos vislumbrar todo um pano de fundo de exclusão e resignação, por tanta humilhação na qual certamente sofreu durante toda a sua vida, de tal maneira que a própria pessoa se discrimina ao dizer que ao analfabeto é relegado um lugar específico para eles, que é o espaço rural, porque é um espaço que não exige deles a habilidade da leitura e da escrita. Essa fala traz também uma evidência apresentada em outras questões e em entrevistas de outros/as educandos/as, que é a de que no estado de São Paulo, e, mais especificamente, na cidade do interior do estado, onde a pesquisa foi realizada, as dificuldades são menores e o acesso à moradia é mais fácil do que em outros estados brasileiros de onde se originaram boa parte dos/as educandos/as, conforme já descrito.

A variedade de estados representados dentro de uma comunidade de alunos nos reporta a uma situação muito presente em nosso país, desde os anos de 1930: o êxodo rural e as migrações internas. Como já apresentado por SANTOS (2015), as migrações, que o autor afirma serem forçadas, são provocadas pelo jogo do mercado incentivadas pelo consumo e também devido à inacessibilidade de bens e serviços essenciais em seu lugar de origem.

Para Santos (2015), a distância geográfica, especialmente no Brasil, é duplicada pela distância política, que complementarmente se manifesta: “[...] Estar na periferia significa dispor de menos efetivos para atingir as fontes e os agentes do poder, dos quais se está mal ou insuficientemente informado.” (SANTOS, 2015, p. 91). Essa percepção das desigualdades se apresenta com mais força nas cidades,



especialmente, nas grandes, manipulada pela desinformação ou pela informação intencionalmente deformada, desta maneira:

O grande número de iletrados desfavorece a periferia, do ponto de vista da informação econômica e política. Na cidade, as informações oficiais são quase sempre deformadas pelos meios de comunicação de massa, mas os contatos entre as diferentes redes informativas são maiores e, por isso, a percepção das desigualdades é mais aguda.

Por conseguinte, a informação fabricada é econômica e geograficamente concentrada. [...] Quanto mais longe dos centros do poder, mais difícil é fazer ouvir a própria voz. (SANTOS, 2015, p. 92)

Na busca por melhores condições de vida e, desconhecendo essa estrutura de marginalidade e interesses econômicos, verdadeiros contingentes de pessoas se dirigem aos estados mais ricos, que representam possibilidade emprego e dignidade, oriundos, especialmente do Nordeste brasileiro, mas não apenas dessa região, como verificamos no levantamento da origem dos/as educandos/as:

Alguns fazem referência a isso mais explicitamente:

Educando 17	Atrapalhou muito, transporte, escola, não tinha perto, saúde, hoje é tudo mais fácil, lá ainda continua difícil, em São Paulo é melhor.
-------------	---

Apenas uma das pessoas entrevistadas até se refere ao espaço urbano onde mora, como sendo um local em que foi facilmente aceita, pois era específico para pessoas de baixa renda e escolaridade, como ela:

Educanda 15	Onde eu moro não precisou de ter estudo prá morar ali naquele bairro. A maioria era cortador de cana.
-------------	---

Eles se sentem excluídos, marginalizados, não adentram a cidade, concebem a periferia como o espaço que lhes é reservado na cidade, pois lá não são oferecidas oportunidades iguais.

No entanto, as pessoas que conseguiram comprar uma casa na cidade, que elas julgam ser melhor que a vida no sítio ou fazenda onde moravam, relatam uma outra situação de sofrimento, esta relativa à vergonha de não saber ler ou escrever e ter que carimbar o dedo no formulário ou pedir ajuda para escrever ao menos seu nome, correndo o risco de não poder adquirir a tão sonhada casa:

Educanda 15	Sim, porque quando eu fui pegar minha casa, da COHAB, que sofrimento, eu vinha a pé no sorteio da casa, sem condições, sem dinheiro, não sabia pegar ônibus. Aí tinha que passar o dedo porque não sabia assinar. Mandou assinar, eu coloquei o dedo lá e pronto, que vergonha!
-------------	---

Podemos apresentar mais um depoimento que ratifica essa situação de envergonhamento e de dificuldade, onde morar no espaço rural era o destino dos analfabetos e, conseguir uma casa na cidade: “um sonho”, mas que passava pelo “pesadelo” de ter que assinar o nome na frente das outras pessoas, e mesmo quando conseguiam, era um misto de tristeza e humilhação:

Educanda 08	Eu morava em uma casa na beira da estrada, não tinha força, era na lamparina e água do poço e fogão de lenha. Era muita humilhação. Eu consegui uma casa popular porque minha patroa ajudou. Eu assino bem meu nome, sem ir na escola, mas no dia de assinar os documentos da casinha que eu peguei, eu não conseguia assinar, deu um branco..., fiquei nervosa. O homem disse que se não assinasse perdia a casa, e eu precisava tanto dessa casinha. Aí ele deixou eu treinar uns cinco minutos, ele colocou o nome em cima e eu copiava embaixo. Chorei, a senhora acha que pode? Até isso!”
-------------	---

Nessa perspectiva dos/as educando/as, de que o espaço rural é o seu lugar por serem analfabetos, Santos (2015) diz que há sim diferença entre o cidadão do campo e da cidade, onde percebe uma oportunidade menor de cidadania àqueles que estão na roça, como os/as educandos/as se referem:

A cidadania que falta não é apenas urbana, mas também e sobretudo a cidadania rural, para a qual contribuem conjuntamente o mercado e o Estado. [...] Esse homem do campo é menos titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhe são negados sob a desculpa da carência de recursos para lhe fazer chegar saúde e educação, água e eletricidade, para não falar de tantos outros serviços essenciais. (SANTOS, 2015, p. 28-29)

A percepção dos/as educandos/as a respeito do espaço, diferenciado no urbano e no rural, refletem uma realidade ainda mais perversa, que aprofunda as desigualdades regionais, como verificamos nos depoimentos. Quando ouvimos esses depoimentos, percebemos o quanto ainda falta avançar em nosso país para

que as pessoas tenham a tão referida cidadania, um mínimo de dignidade e autoestima, especialmente por pessoas que já tiveram seus direitos usurpados desde a infância e ainda lutam para conseguirem sobreviver. A questão da moradia é um grave problema dos centros urbanos e se apresenta como nos mostra Milton Santos (2015), em mais um obstáculo à cidadania.

### 6.3 Saúde

Quando lidamos com o tema Saúde, mais cruel se tornam as evidências apresentadas pela pesquisa. O fato de não se perceber sujeito de direitos e entendendo que o que recebem nessa questão, quando recebem, é por que alguém os beneficiou. Assim, como nos outros aspectos dessa pesquisa, Santos (2015) reforça a questão do espaço vinculado às exclusões sócias, refletindo na ausência da cidadania para todos, neste sentido também para o grave problema do acesso à saúde no Brasil:

Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. (SANTOS, 2015, p. 43)

E como nas outras situações sentem-se excluídos, rejeitados e envergonhados:

Educanda 08	“Muitas vezes eu ia no médico eles desfazia da gente. Minha mãe trazia a gente no Posto, vinha e voltava a pé na poeira, chegava no Posto toda empoeirada, com os pé encardido, mesmo que tomava banho, mas ficava sujo e os médico não queria atender a gente.”
-------------	--

Mais uma vez, os estudantes de outros estados relatam que aqui no estado de São Paulo é tudo mais fácil, como podemos verificar:

Educanda 04	“Tive bastante, nem um caso de urgência, não é atendido na hora, lá no Piauí, lá é chegou morrendo, o médico só olha assim, só vinha atender no outro dia.”
-------------	---

Educando 5	“[...] prá falar a verdade, eu vim conhecer hospital aqui, fazer exame prá entrar na firma, só via médico aqui [...]”
Educando12	“Isso foi aqui, no estado de São Paulo, se fosse lá em Minas Gerais era mais difícil, com o que nós passamos lá.”
Educanda 18	“E quando morava no Paraná era muito difícil médico, era pior que aqui.”

Mas o que ficou demonstrado é que as maiores dificuldades que eles tiveram em relação à saúde, foram por serem analfabetos e não saberem ler o que era prescrito pelo médico, ou mesmo, se movimentarem em um consultório ou pronto-socorro médico, como algumas pessoas nos contaram:

Educando 2	“Atrapalhou um pouco sim, a lista de remédio eu não sabia, não sabia ler.”
Educando 7	“Você chega num pronto-socorro, tem que ler na porta, as coisas, e não tem para quem perguntar e às vezes os caras ensinam errado ainda. Quando aparece o nome aparece o número e tem gente que não sabe nem o número, fica com dúvida.”
Educanda15	“Eu ia na Clínica, aquele monte de mulher madame, e eu assinava com o dedo, eu passava até mal.”
Educanda 18	“A falta de saber ler, eu cheguei perder muitas consultas, dentistas porque não sabia ver a data, dependia dos outros.”
Educanda 19	“Confiava na farmácia, não sabia ler bula, e nem o nome do remédio.”
Educanda 20	“Por não saber ler uma receita tinha que estar pedindo para os outros, tudo isso a gente tinha dificuldade.”

A educanda 13 nos relatou suas dificuldades quando seus filhos ficavam doentes, pois além de não saber explicar os sintomas das crianças, ela relatava sempre as mesmas queixas e, depois, por não saber ler, não sabia utilizar adequadamente os remédios prescritos, causando sequelas em uma das filhas por administrar remédio indevidamente:

Educanda 13	Eu tinha muita dificuldade quando meus filhos ficavam doentes, por mais que eles colocavam no vidro a hora e tudo mais. Uma vez sua
-------------	---

	filha ficou doente eu troquei os vidros de remédio, eu dei o que era pra tomar eu pinguei no ouvido e o que era para o ouvido eu dei na boca, só Deus prá curar por que eu dei tudo errado. O médico perguntava e eu tinha muita vergonha e sempre eu falava que era dor de ouvido e de barriga e o médico nem olhava, dava um remédio e eu ia dando, e minha filha do meio é surda de um ouvido.
--	---

O grande educador Paulo Freire sempre ressaltou em suas obras, a sabedoria popular sempre foi o ponto forte dessas pessoas que não podiam contar com o atendimento aos direitos básicos, nesse caso a saúde. Para poder se curar, utilizavam plantas medicinais, já que médico era algo que muitos nunca conheceram na infância:

Educando 09	Naquela época foi difícil, eu lembro um dia que eu tinha passado mal, e minha mãe teve dificuldade de conseguir remédio. Aí a vizinha falou que achava que era verme e que cortava com remédio caseiro. Acho que é chá, era ruim o remédio que eu tomava e nem fui nada no médico, porque minha mãe não tinha condição de levar.
-------------	--

Até colhemos o depoimento de um educando que, ainda prepara remédios caseiros, até para os colegas de trabalho e sente orgulho por conhecer essa sabedoria popular:

Educando 05	[...] só vi médico aqui, lá no mato era remédio caseiro, e eu ainda faço remédio caseiro. Hoje mesmo eu peguei uns matos na empresa, como fedegoso, serve prá bronquite, gripe forte, enxaqueca.
-------------	--

A respeito dessa prática de utilizar o conhecimento do aluno, a cultura popular nas ações escolares, a Proposta Curricular para a EJA (2001) indica que é a importância de utilizar essa metodologia para a EJA, em especial, já que as pessoas tem uma vivência muito grande, porém, adverte que não é tão simples e tão frequente como se prevê:

Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da

cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. [...] A análise das práticas, entretanto, mostra as dificuldades de se operacionalizar esse princípio. (BRASIL, 2001, p. 29/30)

Contudo, em nossa prática cotidiana com os/as educandos/as da EJA, percebemos que esse aspecto é preponderante para uma aprendizagem efetiva. Neste ano de 2016, trabalhamos um Projeto, que na verdade é um tema gerador para os conteúdos e metodologias aplicadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. A memória dos estudantes, educadoras e comunidade envolvida sempre dá o tom dos diálogos que resultam em atividades de aprendizagem como: relatos, bilhetes, cartas, desenhos e depoimentos orais. Mais especificamente, este ano estamos trabalhando a sabedoria popular em relação às plantas medicinais. O envolvimento dos alunos e educadoras tem sido muito positivo, representativo de seus conhecimentos e vivências. Cada um tem uma história de vida e um conhecimento a partilhar. E a partir dessa etapa inicial, partem para a pesquisa de campo buscando as mudas de plantas para uma mini - horta e a apresentação da mesma e das lembranças carregadas de significado. E a partir desse conhecimento, avançar para o conhecimento científico das plantas, em buscas por meio da internet, do empírico para o científico.

#### **6.4 Trabalho**

O tema Trabalho é um dos fatores que mais pesa na Educação de Jovens e Adultos, primeiro porque é um dos maiores motivos para a não escolarização e/ou abandono da escola por essas pessoas; em segundo lugar, porque é a grande motivação para o retorno à escola, visando encontrar trabalhos com melhores condições e com melhor remuneração. A Educação, enquanto direito básico, facilita o acesso ao direito do trabalho. Está garantido na Constituição Federal de 1988 e também na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Desta forma, esse tema já surgiu quando perguntamos o motivo de não estudado na infância e, é recorrente em grande parte das respostas, inclusive quando perguntamos se algo mudou na vida deles quando retornaram à escola. Mas destacamos essa pergunta com foco nesse item e verificamos as respostas mais significativas:

Educando 2	Eu perdi vários trabalhos por causa da leitura. Eu trabalhava de jardineiro e o colega falou que ia levar eu para a empresa e de fato conseguiu e o gerente da empresa disse que não podia, porque ia dar um papel na mão e você não sabia nem o que estava fazendo, porque precisava de leitura. E aí, eu voltei para a fazenda e fui tirar leite, professora. Depois voltei para Uberlândia e fui trabalha de servente.
Educanda 4	A luta né, que tinha que ir pra roça também, também o serviço, a gente trabalhou bastante também, tem que estudar, que trabalhar. Depois que eu casei a primeira vez eu fui trabalhar em casa de família...
Educando 5	Já tive trabalho que foi mais difícil que eu só fui um dia, é sério, e tem pessoa que não aguenta nem meia hora, é muito duro, muito cruel, trabalhar com uma carriola, chama garimpo, encher de pedra, saí de dentro da mina e ir jogar lá do outro lado no caminhão, esse foi trabalho viu.
Educando 6	Emprego melhor, melhoria de emprego que eu perdi. Chagaram a me oferecer emprego, mas não tinha estudo, perdi oportunidade de melhorar, ganhar mais. Era só serviço bruto. Agora que eu si dei bem, aprendi coisa de elétrica, mas agora com essa crise... não sei não. Porque o que vai acontecer, pode até cair num corte aí. E vai a gente quebrar a cabeça de novo. É nosso país.
Educando 7	Sempre se tem um trabalho, deixa eu explicar: você tem um setor, eu estava no Piauí, eu trabalhava num setor lá, que praticamente eu tinha que fazer e eu nem sabia escrever, e “inté” aqui eles dão uma folha para preencher e você tem que escrever e é difícil, mas isso eu já passei. Eu quero estudar para ter menos dificuldade. Tem colega meu que diz que, um ditado, que papagaio velho não aprende falar, os cara diz muito isso, mas eu tenho vontade.
Educanda 8	Eu arrumei emprego numa fábrica de brinquedos, mas como eu não tinha estudo, mandaram embora, eu tinha 18 anos na época, porque eu não conseguia ver as peças direito, porque os números e os nomes e eu não conseguia encaixar por causa do meu estudo que eu não tinha. Eu chorei muito, fiquei muito triste.
Educanda 10	Lá no Nordeste como minha mãe morreu, a gente foi prá cidade, eu meu pai e meus irmão. Todo ano eu me matriculava e nunca terminava o ano, porque eu tinha que saí prá vender coco na praia prá ajudar o meu

	<p>pai. Posso falar pro você que minha vida não foi fácil, pensei até em desisti da minha vida, mas graças a Deus, foi quando minha mãe morreu e já tinha dificuldade, mas depois que ela morreu foi pior, porque com fome ou não você tinha sua mãe do lado, como que fica sem a mãe prá te apoiar. Meu pai pescava e eu tinha que sair vender o peixe. Tinha fome, meu pai tava no mar uma semana, não ia roubar, ia na vizinha e pedia um poço de arroz e feijão. Minha mãe deixou uma coisa prá mim, nunca tenha vergonha de pedi, melhor pedi do que roubar.</p>
Educando 12	<p>Só trabalhava na lavoura porque naquele tempo não exigia saber Le e escrever, se fosse numa fábrica não conseguia, preencher uma ficha qualquer coisa, num conseguia não. a gente sempre foi criado na lavoura e ai não tinha dificuldade. Se fosse pro você trabalhar numa segurança, qualquer coisa, que você ia fazer, é só serviço pesado, que não exigia, né.</p>
Educanda 13	<p>A pior foi aquela do cheque e do dinheiro eu não conhecia o cheque, mas nem a nota, eu passei a conhecer quando saiu o rela, por causa das core que era diferente, de primeiro era meio avermelhada e nem quanto e roubaram desse jeito. Cortava cana e nem sabia quanto ganhava, me enganavam dando um monte de notas que valiam pouco.</p>
Educanda 14	<p>A maior dificuldade foi achar emprego para pessoa surda-muda. Já trabalhei numa loja, no provador, mas fui mandada embora.</p>
Educanda 15	<p>Foi difícil conseguir um emprego e só conseguia na cana, eu não tinha estudo, não tinha como arrumar um emprego. Ou era doméstica e eu escolhi cortar a cana, porque parecia pagar mais, por conselho de amigas, mas não foi fácil. Hoje sou aposentada, mas eu aguentei muito, foi doloroso chegar até ali, viu. Deus me guardou muito, nunca sofri um acidente.</p>
Educando 17	<p>A maior dificuldade foi arrancar toco de árvore, tirar leite, a falta de estudo foi pior ainda, e hoje mesmo ainda é muito difícil, agora que eu estou estudando aqui já facilitou muito.</p>
Educanda 18	<p>No trabalho... eu nem sei porque a vida toda eu trabalhei na roça, foi uma vida muita difícil, na colheita da laranja, trabalhava das 7 da manhã às 7 da noite, na época de plantio de laranja. Depois, chegar em casa, fazer serviço, cuidar dos filhos. Ia dormir onze horas, meia noite, no outro dia toda a rotina de novo.</p>
Educanda 19	<p>A gente no trabalho tinha que assinar o ponto e, eu não sabia muito</p>



	bem, eu colocava só o primeiro nome, eu até chorava, para mim era uma humilhação. Eu trabalhei num emprego por mais de vinte anos, mas alguém me ajudou entrar, devo isso a ele.
Educanda 20	No trabalho foi não ter opção, trabalhar na roça, cortar cana.

É visível nessas respostas, que a falta da escolarização prejudicou e muito na conquista de um emprego que ofereça melhores condições de trabalho e remuneração. Eles são unânimes em afirmar que, pela falta da escolarização só lhes restaram trabalhos pesados e até em condições insalubres e degradantes. A respeito dos direitos sociais e, entre eles, o direito ao trabalho, Covre (2002) chama a atenção para a importância desses direitos na contemporaneidade, na busca pela cidadania, porém alerta para a manipulação desse conceito pelo capitalismo:

[...] é precisamente sobre esses direitos que os detentores do capital e do poder têm construído a sua concepção de cidadania. Com ela, procuram administrar a classe trabalhadora, mantendo-a passiva, “receptora” desses direitos, que supostamente devem ser agilizados e espontaneamente pelos capitalistas e pelos governantes. Mas, ao mesmo tempo, essa concepção de cidadania faz parte de um conjunto de modificações do capitalismo contemporâneo que pode acenar com uma sociedade melhor. (COVRE, 2002, p. 14)

É nessa oportunidade que se vislumbra, da oportunidade de trabalho digno que garanta sua sobrevivência e sua autonomia. Contudo, quatro deles foram os que não responderam a essa questão nessa mesma perspectiva, mas isso se deve à condição diferenciada: tem algum grau de deficiência. Um deles conseguiu um emprego por intermédio da cota para deficientes em empresas, emprego esse que foi alcançado com a ajuda do Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS).

Educando 9	Não conseguia, fui mandando currículo, mas ninguém conseguia pegar eu. Aí fui pedir ajuda no CREAS e aí eu consegui o segundo emprego. Porque primeiro foi num supermercado, que foi também ela que me ajudou. Depois que eu comecei a ler, eles conseguiram chamar eu.
------------	---

Porém, três deles recebem o Benefício da Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (BPC/LOAS), conforme consta no site da Previdência Social:

O Benefício da Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (BPC/LOAS) é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou ao cidadão com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para ter direito, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário-mínimo vigente.

Por se tratar de um benefício assistencial, não é necessário ter contribuído ao INSS para ter direito a ele. No entanto, este benefício não paga 13º salário e não deixa pensão por morte. (BRASIL, 2016)

Pelo fato de receberem esse auxílio ou benefício, que eles chamam de aposentadoria, essas pessoas não podem entrar no mercado de trabalho ou a ele voltarem, pois segundo a previdência Social, “a pessoa com deficiência que retornar a trabalhar terá seu benefício suspenso.” (BRASIL, 2016). Essa situação faz com que essas pessoas não possam fazer uso de suas habilidades, pois os familiares temem que, ao optarem por trabalhar e depois perderem o emprego, fiquem desamparados quando forem mais velhas. Podemos verificar isso pelas respostas a essa questão:

Educando 1	Nunca procurei emprego, eu trabalho de servente de pedreiro com meu pai.
Educando 3	Eu nunca trabalhei não.
Educando 16	Já trabalhei em supermercado, no frigorífico e agora eu estou aposentado. Era difícil conseguir emprego, quem arrumou foi a APAE.

Mesmo com a garantia da lei, de que as pessoas com deficiência têm direito a um trabalho condigno com suas habilidades e limites, ainda é muito difícil para essas pessoas se movimentarem na área trabalhista e, contudo, a realidade se apresenta diferente. Covre (2002) argumenta a favor da Educação para reduzir a situação de exclusão historicamente construída, atingindo mais frequentemente àqueles que não têm a escolaridade, influenciando diretamente na renda e, conseqüentemente a tudo o que depende dela:

[...] Não pode haver cidadania se não houver salário condigno para a grande maioria da população. O trabalhador, enquanto mercadoria, deve lutar para obter certa equivalência na troca estabelecida com o capitalista e o Estado. É preciso que ele tenha acesso aos bens que complementam sua vida (habitação, saúde, educação) e que compõem os chamados direitos sociais. [...] (COVRE, 2002, p. 37)

Para que a cidadania se efetive e garanta as condições dignas de trabalho expostas por Covre (2002), a autora reforça a importância da luta política para a efetivação dos direitos:

[...] Mas, antes, é necessário que os trabalhadores tenham direitos políticos, e que existam mínimas condições democráticas para reivindicar o seu direito de ser cidadão e de, enquanto tal, pode trabalhar, por quaisquer de seus direitos. Por outro lado, é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vindo dessa forma a ampliação do que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor. (COVRE, 2002, p. 37)

Nesse sentido, apresentaremos os dados coletados em relação à participação política, observando os depoimentos dos/as educandos/as e os apontamentos teóricos.

### 6.5 Participação Política

Quando falamos em participação política, imediatamente nos reportamos ao direito de cidadania, manifestada por meio do voto. Mas antes de abordarmos a questão da participação política, vamos verificar se os educandos/as sabem o que significa a palavra cidadania. Indagados sobre o significado da palavra cidadania, a grande maioria deles ficou assustada e, vários não conseguiram responder.

#### O Senhor (a) sabe o que significa a palavra cidadania?

Vejamos as respostas apresentadas pelos/as entrevistados/as:

Educando 1	Não, nunca ouvi falar.
Educando 2	Mais ou menos. Acho que é uma pessoa que tem uma vida confortável, sabe ler e sabe escrever, tem a certeza.
Educanda 3	Cidadania é o direito de cidadão, ah! É direito de ter escola, moradia, é o direito da pessoa, pode votar que não podia por causa Ditadura. Eu sempre escuto falar na televisão, sempre fala dos direito das pessoas, do direito do deficiente, o que fala na televisão, eu guardo.
Educanda 4	Cidadão “né”, cidadão de bem, cidadão pessoa de boas condições, “né”?
Educando 5	Cidadão? É pessoa que é brasileiro honesto, respeito, bom caráter.

Educando 6	Cidadania? Cidadania eu sei, mas esqueci, cidadania é... Não vou lembrar o que é; eu não vou saber falar.
Educando 7	Cidadania... não! Tenho minhas dúvidas. Cidadania... É ser cidadão, mais prá frente aí...
Educanda 8	É as pessoas que tem amizade com a outra, é cidadão, mas não sei direito.
Educando 9	Pessoas, agora eu não sei o resto.
Educanda 10	É um cidadão que tem direito a... tem direito a ir na escola, tem direito a... como eu posso falar... a tirar um documento
Educanda 11	Cidadania... É a pessoa, o cidadão, "os cidadão", se não é isso, não sei.
Educando 12	Cidadania... Cidadania... Oh meu Deus eu ouvi falar isso na televisão, mas eu esqueci! Cidadania... É, eu vi até um cara falando. Ah cidadania é povo? Depois você me explica isso daí.
Educanda 13	Ah hoje eu sei mais ou menos, cidadania é direitos e deveres e a gente tem direitos de pedir o que é da gente, carteira assinada, médico, casa própria e tem que pagar imposto, não quebrar as coisas dos outros, da cidade.
Educanda 14	Não sabe, não compreende a pergunta.
Educanda 15	A palavra cidadania eu penso assim que a palavra cidadania é ser um cidadão trabalhador, ser do bem, eu acho essas coisas assim, a gente é um cidadão.
Educando 16	Não, nunca ouvi falar.
Educando 17	Não, já ouvi falar.
Educanda 18	É igualdade entre as pessoas?
Educanda 19	É uma pessoa cidadão, sei lá, eu não sei; alguém que não sabe ler e escrever. Eu já ouvi falar isso ai, mas não sei o que significa.
Educanda 20	Mais ou menos, é um direito que a gente tem de fazer escola. Eu acho que é isso.

O interessante nessa questão é que uma boa resposta veio de uma pessoa muito especial, a educanda número 3 que, ao nascer teve um prognóstico de que nem poderia andar ou falar, mas superou todas as expectativas e é uma moça bonita e simpática. Apresenta muitas dificuldades de leitura e escrita, mas possui uma percepção das coisas e tem uma memória prodigiosa; sempre tem novidades a contar sobre o que se passa no seu bairro e até na cidade. Em relação à resposta

sobre o significado da palavra cidadania, a educanda disse que aprendeu ao assistir a telenovela “Amor e Revolução”<sup>18</sup>. Ela presta muita atenção ao que ouve e respondeu com a maior naturalidade. É uma das pessoas que não trabalham porque recebem benefício. Vamos rever a sua fala:

Educanda 3	Cidadania é o direito de cidadão, ah! É direito de ter escola, moradia, é o direito da pessoa, poder votar que não podia por causa Ditadura. Eu sempre escuto falar na televisão, sempre fala dos direito das pessoas, do direito do deficiente, o que fala na televisão, eu guardo.
------------	--

Os depoimentos dos educandos/as demonstra claramente a falta de informação e de educação política no Brasil, que, por trás de uma aparência democrática, ainda deixa a grande parte da população à margem do poder, conforme afirma BEBNEVIDES (1994) que, apesar do espaço de tempo entre esses apontamentos e o momento atual (2016), constatamos que a situação permaneceu inalterada:

Em termos mais gerais, a representação no Brasil permanece, efetivamente, uma representação no sentido teatral: a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder. Nesse sentido, afasta-se da ideia de democracia como soberania popular. [...]

Quanto à questão específica sobre representação e cidadania, pergunta-se: quem é o cidadão-eleitor no Brasil? Quem é este personagem endeusado, manipulado, eventualmente comprado e... facilmente esquecido após o fechamento das urnas? (BENEVIDES, 1994, p. 12)

Seguindo esse apontamento tão lúcido de Benevides (1994), podemos destacar também a resposta da educanda 13 que, tem uma das histórias mais difíceis entre os entrevistados, pois era enganada por não saber ler e conhecer

---

<sup>18</sup> “Amor e Revolução” é uma telenovela nacional produzida e exibida pelo Canal aberto SBT, no período de 5 de abril de 2011 a 13 de janeiro de 2012, na faixa de horário das 22 horas. A trama foi escrita por Tiago Santiago, com colaboração de Renata Dias Gomes e Miguel Paiva e com direção de Reynaldo Boury, Luiz Antônio Piá e Marcus Coqueiro e produção-executiva de Sérgio Madureira. É considerada a primeira telenovela a ter como enredo central o contexto histórico da ditadura civil-militar brasileira de 1964 a 1985, como pano de fundo para o romance apresentado nos primeiros capítulos, one constavam depoimentos de diversos participantes reais na luta contra a ditadura. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Amor\\_e\\_Revolu%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Amor_e_Revolu%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 12 out. 2016.

dinheiro, chegando até a morar na rua. Na entrevista, ela relata que, após muito sofrer e ser humilhada e enganada, aprendeu sobre a cidadania na escola e que pode reivindicar seus direitos trabalhistas a partir das aulas que teve na escola, expandindo a questão do direito para também dos deveres do cidadão/ã:

Educanda 13	Ah hoje eu sei mais ou menos, cidadania é direitos e deveres e a gente tem direitos de pedir o que é da gente, carteira assinada, médico, casa própria e tem que pagar imposto, não quebrar as coisas dos outros, da cidade.
-------------	--

Essa percepção da importância da escola para o conhecimento dos direitos do cidadão/ã reforça ainda mais a defesa que Benevides (1994) faz da educação política, mediada pela Educação e vem ao encontro das discussões que ora fazemos: “[...] Da compreensão desses dados conjugados, surge, como necessidade imperiosa, a educação política para a cidadania. [...]” (BENEVIDES, 1994, p. 13)

Porém, o que mais chama a atenção na análise das respostas às entrevistas, é a associação que educandos/as fazem de cidadania com ter vida digna, ser respeitado, ter caráter, saber ler e escrever e ter boas condições de vida, em suma, ser uma pessoa de bem. Ou seja, mesmo aqueles que não souberam explicar o que significa cidadania, tinham a noção de que é algo importante e que traz condições dignas de vida, com destaque ao direito de estudar, porque o cidadão certamente é letrado. Essa constatação está respalda nas definições de Severino (1992), a respeito da tríade: compartilhar dos bens materiais, dos bens simbólicos e culturais e, dos bens sociais.

E quando perguntamos se as pessoas tiveram dificuldades em exercer sua participação política, especialmente pela falta da leitura e da escrita, ficou claro que os/as educandos/as associam a participação política apenas ao voto e que participar da política é pedir coisas aos governantes. Isso pode ser demonstrado nessas respostas que obtivemos a esse questionamento:

Educando 1	Não tive, na verdade quando eu fui tirar o título de eleitor eu já estava estudando aqui, no título de eleitor tem até minha assinatura.
Educando 2	Atrapalhou sim, o título não porque quando eu tirei o meu, eu já estava

	assinando. Você chegar e, preencher uma ficha é a pior coisa que tem.
Educanda 3	Não eu nem voto ainda, mas eu preciso tirar o título, agora que eu já sei assinar o nome, mas eu não sei onde fica o cartório.
Educanda 4	Atrapalhou... Ah! Porque chega num lugar e não sabe ler, tem que ficar pedindo informação pra outro.
Educando 5	Nunca fui atrás disso, sou uma pessoa que fica olhando o movimento dos outros, vendo onde eu posso ir.
Educando 6	Ah! Pode ser assim, a fase do trabalho, teve um período bem ruim, a gente não tinha recurso na cidade e quando começo essas firmas vim. Sem estudo dificultava entender o que tava acontecendo. Sem estudo, eu vou falar... era difícil. Tinha que ler, escrever e, a gente não sabia, escreve errado e hoje é mais fácil.
Educando 7	Um pouco, mais isso eu nunca gostei, às vezes chegava e oferecia coisa eu não aceitava, porque não pode vender o voto, se quiser dar alguma coisa é por sua livre e espontânea vontade, mas comprar eu não quero.
Educanda 8	Quando eu fiquei mocinha eu votava em São Paulo. Eu copiava do "santinho". Eu não era muito de ficar pedindo, só para o Prefeito XXX que dava muita coisa quando eu era criança.
Educando 9	Eu tive pouquinho, para fazer documento. Depois que eu tirei o título, a moça explicou como que é.
Educanda 10	Ah!... Tive, mas fato de "nós ser" de uma família muito humilde, nós num teve oportunidade de correr atrás disso.
Educanda 11	Meu título já é do Paraná e depois eu transferi prá cá e era pertinho de casa. Eu não sabia ler, eu "nem num ia" nas coisas, sem saber ler, sem saber nada.
Educando 12	Ah prá mim pedi alguma coisa, por exemplo, fazer um exame de sangue, por exemplo, a moça falou que aqui eu não podia mais, mas lá na outra cidade, falaram que podia sim. Quando eles falaram que num pode eu num fico insistindo.
Educanda 13	Ah eu tive muito na época de escrever eu nunca votei, meu marido era muito machista e ele falava que eu não precisava ler. Aí no caminhão de turma eles falavam do candidato e eu nem sabia quem era e aí

	comecei a ver televisão e entender um pouquinho e tinha o problema de não saber escrever. Eu comecei a votar quando começou o eletrônico. Fala que não precisava, mas eu vou, eu quero. Eu acho que é preciso. Hoje eu faço muita coisa que eu não fazia antes.
Educanda 14	É difícil entender sobre a política, não tem intérprete. Meu marido ajuda.
Educanda 15	Atrapalhou sim porque é porque se a gente tem estudo, a gente procura se aprofundar nessas coisas que está acontecendo. Se nem prá gente a gente não ensina, quanto mais esparramar para os outros.
Educando 16	Tenho dificuldade prá votar, prá ir atrás de alguma coisa.
Educando 17	Foi difícil, eu tinha muita vontade de ser um político, eu via os pobres sofrendo e eu tinha vontade de ajudar e não podia e “os político” não ajudava.
Educanda 18	Atrapalhou bastante, eu entender as coisas de política, eu não entendo, pergunto pro meu marido, agora já sei um pouquinho, não é muito não, mas eu já sei.
Educanda 19	Nunca fui atrás de nada, atrapalhou não saber sobre as eleições, mas agora estou me saindo bem. Hoje entendo um pouco mais de política.
Educanda 20	Atrapalhou muito, porque a gente não sabe direito qual é o direito da gente, a gente não sabe.

Compreendemos ao ler essas respostas que, é urgente a formação para a cidadania no Brasil. Por isso, acreditamos fortemente, ancorados na fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa, que é a educação escolarizada é o espaço apropriado para que esses conhecimentos sejam disponibilizados, debatidos e aprendidos pela população, em especial àquela que teve seus direitos negados desde o nascimento. São os jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos, na esperança de, pela escola, se tornarem cidadãos/ãs. Para organizar essa qualidade escolar de disseminação de conhecimento relativo à cidadania, destacamos o Ensino de História como espaço privilegiado para esse fim, aliado às demais disciplinas escolares. Nesse sentido, Freire (1980) deixa essa posição ainda mais clara, no livro “Conscientização”, reforçando o papel da educação nesse processo:



[...] É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... [...] (FREIRE, 1980, p. 39)

Mas tudo isso, tem um princípio que dá rumo a tudo que se pode pensar e fazer em termos de cidadania: a **esperança** de que é possível.

## 6.6 Esperanças

Buscando atender a essa perspectiva de futuro, perguntamos aos/às educandos/as sobre esperança.

### Qual sua maior esperança hoje?

Vejamos suas respostas para refletirmos sobre elas:

Educando 1	A maior esperança que eu acho é pelo menos acabar o estudo.
Educando 2	Que eu posso ter um objetivo maior, uma vida mais estável. Hoje eu vivo uma vida especial, prá mim não tem mais porta fechada. Hoje meu pai tá com dificuldade prá ter os documentos dele. Minha mãe não sabe ler, nem assina o nome, meu irmão aprendeu a ler aqui, eu sou um vencedor. Eu quero continuar, se Deus permitir, já dei o primeiro passo e agora eu quero continuar, ir mais além. Eu não tinha quem me incentivava, hoje eu tenho minha esposa e a empresa, eu “to” com a faca e o queijo na mão.
Educanda 3	A maior esperança minha é pode tirar a carta que eu não tenho ainda, e fazer uma faculdade, ser uma médica, uma advogada, essa é a minha maior esperança na vida.
Educanda 4	Seguir alguma coisa na vida, pobre que não tem nada, ter uma casa que eu moro de favor. Uma casa prá mim.
Educando 5	A minha maior esperança... olha... minha maior esperança mesmo de verdade é ter o meu próprio negócio. Antigamente eu tinha um plano de ter um bar, mas depois que eu passei prá igreja, isso saiu da minha mente, eu tenho vontade de ter uma loja de desinfetante, eu fiz um

	<p>curso sobre isso aí também. Quando a gente tiver uma condição, tá ligado, a gente vai abrir um ponto, uma lojinha, vender lingerie.</p> <p>Eu não penso só na família, eu penso prá todos, se o CE falar “pros” meus colegas, elas “vão falar”, “tá ligado”, o conselho que eu dou pros meus colegas, parar e pensar, ter seu próprio negócio, pra nós já tá difícil e amanhã depois pros nossos filhos?</p>
Educando 6	<p>Minha última esperança é si estudado, pelo menos o segundo grau, ter “deploma” e falar eu sô estudado. Se não tiver estudo, a gente vai ficando sempre prá trais. Tem que estudar, fazer os cursos. Se tivesse cana ainda prá corta, tinha que ter a 4ª série, não tinha?</p>
Educando 7	<p>Maior esperança... de querer o que a gente mais sonha. Casa própria eu tenho, graças a Deus, aqui eu não tenho, mas tenho no Piauí. Eu tinha um sonho de comprar um carro e eu comprei, mesmo que eu ainda não acabei de pagar.</p> <p>Eu tenho o sonho de volta para o Piauí, e trabalhar prá mim, não trabalhar pros outro. Tem gente que fala que é sonhar alto, mas se não sonha... a gente não consegue.</p> <p>Eu penso comigo: que se eu tivesse estudado eu seria outra pessoa, porque eu tenho muita vontade, eu isso comigo eu sinto.</p>
Educanda 8	<p>A maior esperança é que continue a EJA pra todo mundo aprender, sem ela que será de nós? Minha filha ela está aprendendo tanto. Primeiro eu chorava, achando que ela não ia aprender, não ia sair da APAE, e na EJA ela teve oportunidade.</p>
Educando 9	<p>Eu quero tirar minha carta de carro, meu sonho mesmo é tirar carta de carro.</p>
Educanda 10	<p>Ah... minha maior esperança é sobre mim, minha família? A minha maior esperança é que Deus me de muita forma que já me dando, e continua estudando e terminar minha faculdade que é meu maior sonho, e da minha mãe também e do meu pai também. É faculdade de Educação Física, eu gosto de jogar bola, eu gosto de lidar com criança. Ou senão contabilidade, depois de uns anos, mas no momento o foco é Educação Física, eu sei que vai ter bastante chão prá “mim” andar, mas eu vou conseguir.</p>
Educanda 11	<p>Ai... a minha esperança é morar no céu com Deus, com nosso Deus Todo Poderoso, porque na Terra não tenho não, porque do jeito que</p>

	<p>“tão” as coisas. Eu gosto de estudar, mas o tempo é tão curto. “as vezes a professora dá as leitura prá estuda em casa, mas não dá tempo, é muito serviço. Hoje eu pedi prá minha filha ajudar.</p>
Educando 12	<p>A minha esperança... Ah minha maior esperança mesmo é aprende lê e escreve e bastante, ficar “bão” mesmo, e aprende bastante.</p>
Educanda 13	<p>O meu maior sonho é ler um livro pros meus netos e tirar carta. Meu neto pede pra eu ler pra ele, mas ainda não consigo. Nem que seja prá não dirigir, mas eu quero. Acho que o ano que vem eu consigo. Depois que eu ler um livro para o meu neto e tirar a carta, vou escrever um livro de receitas.</p>
Educanda 14	<p>A esperança é de que tenha intérpretes de LIBRAS em todos os lugares, não só na escola, porque é muito difícil para mim. O meu sonho é poder viajar com minha família, mas sem intérprete, porque meu marido e meus filhos traduzem para mim.</p>
Educanda 15	<p>No hoje que nós tá vivendo? A minha maior esperança hoje é ter uma família feliz. É o que eu quero é ver o bem entre meus filhos, é isso que eu espero. Às vezes a gente vê que ainda não é. Prá eu ser feliz, eu tenho que ter vocês feliz, eu falo prá eles. A gente que é mãe quer sempre mais.</p>
Educando 16	<p>Ser um homem fiel, encontrar alguém e ser feliz.</p>
Educando 17	<p>Minha esperança é que Deus ajude a gente que os políticos pensem um pouco, que ajude todo mundo que precisa, que é um direito da gente. Eu não entendo muito de política, mas a gente faz tudo prá ajudar eles e eles têm que ajudar a gente.</p>
Educanda 18	<p>Minha esperança... na realidade eu queria morar em definitivo aqui, porque minha casa é no Distrito, aqui eu estou de aluguel. Na cidade é muito mais fácil pra viver em parte, porque meu marido não tem leitura nenhuma, só sabe escrever o nome e conta de cabeça. Pra ele é difícil na cidade, mas pra mim é mais fácil.</p>
Educanda 19	<p>Minha esperança é de eu sair daqui sabendo ler e escrever, eu já sei um pouco, mas que saber mais. Eu adoro quando a professora dá</p>

	ditado e faz a gente ler.
Educanda 20	De aprender mesmo, toda vida tive um sonho de aprender. Nem que não seja prá arrumar emprego, mas para aprender mesmo, saber falar. Tenho vontade de aprender, de fazer um curso de computação e sabendo ler e escrever, fica mais fácil.

As expectativas dos/as educandos/sãs são as mais diversas em termos de educação, saúde, moradia, trabalho e de participação política, cada um a seu modo, de acordo com as suas necessidades mais prementes, porém, todos querem ser feliz, ter uma vida digna e, confortável, para si e para os filhos. Acreditam que podem conseguir e, esperam que a escola, possibilite a realização desses sonhos.

Nesse sentido, não podemos deixar de nos reportar ao grande educador brasileiro, Paulo Freire (1987), no livro: “Pedagogia do Oprimido”, no qual a esperança é o baluarte na superação da opressão e da desigualdade, por meio do diálogo e da ação:

[...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 1987, p. 81)

Essa afirmação de Freire (1987) nos faz crer nessas possibilidades, desde que se tenha fé nas pessoas, de que elas são capazes de realizar e avançar na conquista de seus direitos, que é uma obrigação estatal e não um privilégio de poucos, como se aparenta. Mas Freire (2002), em “Pedagogia da Autonomia”, vai além e nos presenteia com uma declaração a respeito da esperança que fortalece todas as nossos desejos, enquanto seres humanos e também como educadores, de que as esperanças relatadas pelos/as educandos/as se tornem reais:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a

desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo pro Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história. (FREIRE, 2002, p. 43)

Assim, é com muita esperança que desenvolvemos o Produto desta pesquisa, que é um Guia de Orientações para a Formação da Cidadania na EJA, como instrumento na luta para a realização da cidadania que se realiza na prática cotidiana, mediada pela escola, com destaque especial para o ensino de História e, pelo desejo de contribuir para que a realidade brasileira seja menos injusta e excludente. No próximo capítulo, abordaremos os aspectos reativos a esse Produto.

## **7 GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA AOS EDUCANDOS DA EJA**

Neste capítulo, apresentaremos o guia de orientação para a formação da cidadania aos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um instrumento efetivo para a conquista dos demais direitos sociais negados para a maioria da população brasileira. Este será o produto final desta Dissertação.

### **7.1 Título do Produto**

“Guia de Orientações para a formação da cidadania na EJA”

### **7.2 Diagnóstico Local**

Por contar com uma diversidade de pessoas, que, também inclui pessoas vindas de diversos outros estados brasileiros, e que é composta, em sua maioria de trabalhadores, com muitas expectativas, de melhoria nas condições de vida, que, mesmo cansados, se dirigem à escola, com muitos sonhos na bagagem, percebeu-se a necessidade de trabalhar o tema cidadania na escola, tendo como objetivo contribuir para a formação da cidadania efetiva que se realiza no cotidiano da vida pessoal e social dos estudantes.

No ano de 2014, durante uma atividade promovida pela escola onde foi realizada a pesquisa, intitulada de “Mutirão da Cidadania” acompanhamos alunos da EJA da rede municipal de ensino até a unidade do POUPEMPO, na cidade mais próxima, para a substituição de seu documento de identidade (RG), pois, ainda constava como “analfabeto” e, naquele momento, eles já haviam deixado de estar nessa condição. Uma das estudantes presentes e participante dessa atividade, assim relatou seu sentimento sobre aquele momento:

Me sentia envergonhada de apresentar meu RG, não sabia ler e hoje fico contente porque estou aqui para assinar meu RG. Só trabalhava, trabalhava muito, criança não pude estudar, mas hoje, aos 51 anos, me sinto feliz porque achava que esse dia nunca ia chegar, me sinto feliz porque vou trocar meu RG, não sou mais analfabeto e essa é minha grande alegria! (PEDERNEIRAS, 2014)

Pensando na situação dos estudantes da EJA, nas suas dificuldades, necessidades e expectativas que, por meio da pesquisa, foram verificadas, propõem-se a elaboração de um Guia de Orientações para a formação da cidadania da EJA, tornando a escola um espaço de mediação para que os direitos previstos

em Lei e configurados como direito humano, sejam acessíveis a todas as pessoas, e nesse caso, aos estudantes da EJA, por meio da escolarização, com destaque especial para as aulas de Histórica como espaço privilegiado para esse fim.

### **7.3 Público-Alvo**

O desenvolvimento do produto – guia de orientações para a formação da cidadania na EJA visa atender às necessidades dessa comunidade e favorecer a aquisição da cidadania ativa dessas pessoas, por meio da escolarização e da contextualização da aprendizagem em relação aos direitos sociais.

É importante destacar que, mesmo o produto sendo direcionado para a Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais do Ensino Fundamental, poderá ser utilizado por estudantes e, mediados por educadores/as, de outras modalidades de ensino, por tratar-se de um assunto que precisa ser desenvolvido e aprendido por todo brasileiro, facilitando a inserção social e a utilização justa dos bens econômicos e sociais.

### **7.4 Objetivo do Produto**

O objetivo do produto – guia de orientações para a formação da cidadania na EJA – é disponibilizar um recurso de apoio aos estudantes da EJA, com mediação do/a educador/a, para desenvolver a formação de cidadania efetiva que se realiza no cotidiano da vida pessoal e social dos estudantes, por meio da escolarização.

### **7.5 Metodologia do Produto**

Foram organizados roteiros de orientação para estudantes da EJA, tendo como objetivo a formação para a cidadania, em relação aos temas: Educação, Saúde, Trabalho, Moradia e Participação Política, que favoreçam a aprendizagem dos temas propostos. Além da abordagem do tema, embasada na Constituição Federal de 1988 e na respectiva legislação, apresentamos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com educandos/as, favorecendo reflexões sobre cada um dos temas.

Partindo dessas premissas, este Guia de Orientações para a Cidadania na Educação de Jovens e Adultos foi idealizado para os educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, porém, com a mediação do educador/a que poderá contribuir muito para esse objetivo de promover a cidadania na escola. As aulas de História

são o ambiente propício e o espaço privilegiado para a discussão e disseminação do conhecimento sobre os direitos das pessoas e este Guia de Orientações para a Cidadania na EJA pode ser utilizado como um recurso didático. Pode servir, também, de mote para o trabalho com o contexto histórico e social brasileiro, da sua região, do seu estado e do município onde os educandos/as estão inseridos.

O Guia de Orientações para a formação da Cidadania na EJA foi organizado e será disponibilizado em dois formatos: em formato de um guia digital e um guia em formato para impressão, contendo as informações, ilustrações, de maneira a garantir sua aplicabilidade e disseminação das orientações didáticas. A organização e a formatação do guia tanto digital, como para impressão, bem como das ilustrações foram realizadas por um designer especializado.

A utilização de novas tecnologias na educação tem sido apresentada como um recurso a mais para garantir a efetividade da aprendizagem, de acordo com Demo (2009):

“A razão de ser das novas tecnologias é representarem novas oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios do século XXI.” (DEMO, 2009, p. 6)

Assim, a elaboração e, a disponibilização do Guia de Orientações para a formação da cidadania na EJA, consiste em mais uma ferramenta para auxiliar o/a educador/educadora a desenvolver atividades relativas ao tema, envolvendo os/as educandos/as de uma maneira mais dinâmica, podendo, inclusive servir como ponto de partida para outras discussões e pertinências em relação ao assunto tratado. Outras ideias poderão surgir a partir da utilização desse instrumento de ensino, no relacionamento com os/as educandos/as e sua vivência pessoal. É uma proposta de ensino aberta a outras possibilidades, tanto nas aulas de História, como também em outras disciplinas. O importante é proporcionar conhecimento e favorecer o acesso à cidadania.

Nas orientações ao/a educador/a, sugerimos também, atividades interdisciplinares que podem ser utilizadas em qualquer área do conhecimento, tendo por referência, os direitos sociais. Dentro dos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988, destacamos neste Guia de Orientações: a Educação, a Saúde, o Trabalho, a Moradia, além do direito constitucional à participação política. Os assuntos abordados neste Guia podem, ainda, servir de base para a



aprendizagem de outros conteúdos que se relacionam aos apresentados aqui, nas diversas áreas do conhecimento. Sugerimos alguns temas que podem ser abordados em outras disciplinas, além da História, a partir dos temas trabalhados:

- Língua Portuguesa: leitura, escrita, interpretação de textos;
- Matemática: operações matemáticas, cálculos de porcentagem, fração, gráficos e tabela;
- Geografia: localização geográfica e espacial, questões relativas à ocupação humana do espaço urbano e rural, atividades econômicas, migrações;
- Ciências: Saúde, alimentação e hábitos saudáveis, poluição ambiental, preservação da natureza, saneamento básico;
- Arte: leitura de imagens; uso de recursos musicais e teatrais; artesanato.

Ao final, disponibilizamos algumas notas que referenciam as informações contidas no Guia, que servirão para consultas e ampliação das informações apresentadas, no sentido de que a cidadania seja efetiva e que as pessoas possam se tornar sujeitos de sua própria história, usufruindo dos seus direitos como cidadão, nessa luta em favor da instrumentalização desses brasileiros, buscando superar a sua situação de negação da cidadania. E, desta maneira, favorecer o equilíbrio que envolve o exercício dos direitos e o respectivo cumprimento dos deveres do cidadão, de acordo com a lei, em especial, a Constituição Federal.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela experiência profissional de educadora e historiadora, como também, de vida, percebemos as dificuldades pelas quais passaram jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na chamada idade apropriada, para se movimentar nesse mundo, sofrendo as mais diversas privações e humilhações, começando pelo analfabetismo. Essa experiência sobre o analfabetismo, pudemos acompanhar de perto, tendo a mãe se alfabetizado parcialmente, aos cinquenta anos de idade, em um programa de alfabetização de adultos, que durou apenas quatro meses (1971). Essa situação despertou o interesse atual para pesquisarmos a questão da Educação de Jovens e Adultos e as suas implicações no exercício da Cidadania.

Iniciando a pesquisa, verificamos que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 6º, conforme nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, são considerados direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). Na pesquisa empreendida neste trabalho, enfocamos parte desses direitos, a saber: Educação, Saúde, Trabalho, Moradia e também a questão da Participação Política.

Segundo constatamos e nos alerta Santos (2015), a promulgação da Lei não garante a cidadania, que esta é uma luta constante, “A lei não esgota o direito” [...] “assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania” (SANTOS, 2015, p. 80). Nessa perspectiva, é imprescindível que estejamos alerta para a efetivação dos direitos, e entendamos quais as implicações envolvem cada um dos direitos sociais.

A pesquisa histórica, tanto no aspecto estrutural e socioeconômico de nosso país, bem como as histórias de vida relatadas nas pesquisas e entrevistas realizadas com educandos/as da EJA, mostraram as causas da exclusão pelas quais passaram milhares de brasileiros, e, em especial, os/as educandos/as que fizeram parte desta pesquisa. Entendemos assim, quais foram as limitações que lhes foram impostas, ao longo da História do país e, de suas vidas para acessar os direitos humanos básicos, além da importância da Educação para que esse processo possa ocorrer de maneira efetiva.

Os diversos autores que serviram de referencial teórico para esta pesquisa, como Paulo Freire, Antônio Joaquim Severino, Pedro Goergen, Maria Vitória de Mesquita Benevides, Miguel Arroyo, Milton Santos, entre tantos outros grandes pesquisadores nos mostraram que as garantias postas nas legislações e, em especial, na Constituição Federal de 1988, ainda não são efetivas e ativas na vida de grande parte da população brasileira. Apontaram também que cidadania se aprende e, que a escola é o espaço apropriado para mediar esse processo.

A opção pelo ensino de História para ser o veículo condutor dessa aprendizagem de cidadania na escola, traz em si a possibilidade de estudos interdisciplinares e complementares para que se garanta uma educação de qualidade e significativa nas vidas dos jovens e adultos que procuram a EJA, vista como última oportunidade para terem acesso ao conhecimento. Como náufragos, na concepção de Arroyo (2006) e, sobreviventes de uma vida inteira de exclusões e privações, buscam na Educação de Jovens e Adultos, uma oportunidade de, no mínimo, pertencerem ao mundo letrado e serem felizes. Aspiram não mais se envergonharem por serem analfabetos e passarem por humilhações motivadas por não saber ler e escrever seu nome, por ter de se privar de ir e vir, de consumir, de participar do poder e, de entender, ao menos, as perversidades que os relegaram a essa situação.

O ensino de História na EJA pode proporcionar aos educandos a possibilidade de conhecer e entender os princípios de cidadania, enquanto acesso aos direitos humanos e, desta forma fortalecer os coletivos sociais que estão despojados dessas garantias.

Enfim, os objetivos propostos, inicialmente, para esta pesquisa: historiar a negação da cidadania na sociedade brasileira; pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito; e elaborar um guia de orientações para a formação da cidadania na EJA como instrumento efetivo para a conquista de outros direitos sociais negados para a maioria da população brasileira, para que a escola possa mediar esse processo de aquisição da cidadania.

Fica-nos a sensação de um sonho realizado e de resgate de uma situação que conhecemos bem de perto. Desejamos ardentemente e temos esperança, que este seja o início apenas, de um caminho. As condições estão postas, mas assim como a Lei que também está, é preciso que estas aprendizagens e aplicabilidades sejam efetivas e reais e, para tanto, precisamos da coragem dos educadores de EJA, que,

conheçam essa situação de exclusão e lutem ao lado de seus educandos por um mundo melhor.

Esperamos que este Guia de Orientações para a formação da Cidadania na EJA possa chegar aos/às educandos/as e aos/às educadores/as da EJA, mas não só a eles. Este guia pode ser usado como instrumento didático em qualquer modalidade de ensino que se faça necessário. Tendo o ensino da História como pano de fundo contextual, a esperança é de que o guia, embora, um instrumento ainda tímido, possa servir como um dos caminhos para que a cidadania seja aprendida e vivida em nosso país pelas crianças, jovens e adultos.

O legado de vida e sabedoria de D. Ana, parcialmente apresentado nestas páginas, se junta ao de tantos outros que ainda lutam pelo direito de serem cidadãos brasileiros no amplo e verdadeiro sentido da palavra.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. **Contribuição da escola na luta pela cidadania**. In: FISCHER, Nilton Bueno (Org.); FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo Antonio. Educação e Classes Populares. Porto Alegre: Mediação, 1996. (Coleção Cadernos de Autoria).
- ALENCAR, F.; RAMALHO, L. C.; RIBEIRO, M. V. T. História da Sociedade Brasileira. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JÚNIOR, V. S. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. De Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Veja, 1998.
- ARRUDA, J. J. **Brasil: Império e República**. História Total 2. São Paulo: Ática, 1998.
- ARROYO, M. G. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. Ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção educação para todos; 3)
- \_\_\_\_\_. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. IN: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19 a 37.
- ARROYO, M. G.; BEISIEGEL. **Educação das camadas populares** (debate). Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate. CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação; São Paulo: maio 1989. Documento 2.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro – Lisboa: Edições 70, 2009.
- BELEI et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199**, janeiro/junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645> Acesso em 14 mai 2016.
- BELLO, J. L. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em 12 fev. 2016.
- BOMENY, H. **A educação no segundo governo Vargas**. CPDOC/FGV- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>. Acesso em 15 mar. 2016.

BENEVIDES, M. V. M. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Sem data. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Cidadania e Democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. N. 33. São Paulo. Aug. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **A cidadania ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa popular**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 7ª ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm). Acesso em 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Diretrizes curriculares nacionais para a EJA)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em 10 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Abril, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 06 jul. 2016

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Direito à Saúde.** Disponível em: [http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=31](http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=31)> Acesso em 9 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494: FUNDEB.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Lei nº 4024/61: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 5692/71: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LEI nº 9.424: FUNDEF.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituições do Brasil** (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm). Acesso em 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.444, de 3 de fevereiro de 1976.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1444-3-fevereiro-1976-371138-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: [www.seed.se.gov.br/setores/fundef/emenda const 14.doc](http://www.seed.se.gov.br/setores/fundef/emenda_const_14.doc). Acesso em 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova do Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 141, de 123 de janeiro de 2012. Regulamenta o § 3º do artigo 198 da Constituição Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp141.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp141.htm). Acesso em 30 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.445, de 05 de janeiro de 2007.** Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm). Acesso em 03 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em 04 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.183, de 4 de novembro de 2015.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13183.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13183.htm). Acesso em 30 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 5.452. **Consolidação das Leis do Trabalho** – CLT, de 1º de maio de 1943. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452compilado.htm). Acesso em 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Belém.** Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. Resumo Executivo. Disponível em <http://www.ceeja.ufscar.br/resumo-executivo>. Acesso em 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Monitoramento dos objetivos da educação para todos 2010.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/E36D021F-1D09-4B5C-BE21-B1119AEB3524/FinalDownload/DownloadId-6E99674EC4CEDF4E257A1809506D802B/E36D021F-1D09-4B5C-BE21-B1119AEB3524/images/0018/001899/189923por.pdf>. Acesso em 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de



EJA. Disponível em: <HTTP://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselho Escolar e o Financiamento da educação no Brasil** / elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et. al.]. – Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **FUNDEB Manual de Orientação**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 1º Segmento**. Organização e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde**. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/entenda-o-sus>. Acesso em 29 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Previdência Social. **Benefício da Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (BPC/LOAS)**. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/beneficio-assistencial-bpc-loas/>. Acesso em 19 out. 2016.

\_\_\_\_\_. TSE - Tribunal Superior Eleitoral. **Cidadania: Instrumento de democracia**. Disponível em: <http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/instrumentos-de-democracia-participativa-roteiros-eje>. Acesso em 29 out. 2016.

\_\_\_\_\_. SECADI 2010 – **O PNE 2011- 2020** - Nota técnica, sobre o Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em 05 mar. 2016.

BRECHET, B. **O analfabeto político**. Disponível em: [http://www.geledes.org.br/o-pior-analfabeto-e-o-analfabeto-politico-atualidade-de-bertold-brecht/?gclid=CjwKEAiAmJvBBRDKpP724LigwngSJAAYRjXBktD20xPEfGVXleDVhOtNXeidkpBxQcLxgV-MVquONhoC0ZTw\\_wcB#gs.Xy16Gks](http://www.geledes.org.br/o-pior-analfabeto-e-o-analfabeto-politico-atualidade-de-bertold-brecht/?gclid=CjwKEAiAmJvBBRDKpP724LigwngSJAAYRjXBktD20xPEfGVXleDVhOtNXeidkpBxQcLxgV-MVquONhoC0ZTw_wcB#gs.Xy16Gks). Acesso em 03 nov. 2016.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo**. 5ª Ed. São Paulo: Aquariana: IBSA: APEOESP, 2010.

CAMARGO, P. S. A. S.; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** • Volume 10 Número 2 Julho/Dezembro 2006 • 197-209. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572006000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200004). Acesso em 10 jul. 2016.

CARDOSO, C. M., **Fundamentos para a Educação na Diversidade**. Coleção UNESP-SECAD-UAB: introdução conceitual para a educação na diversidade e cidadania, vol. 2. Organizada por Mara Sueli Simão Moraes e Elisandra André Marante. São Paulo: UNESP. Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009, p. 11-39.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998. CIDADANIA. In: Grande Enciclopédia **Larrousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998. p. 1400.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V: 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. 67p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

COVRE, M. L. M. **O que é CIDADANIA**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (coleção primeiros passos; 250) 2002.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010). Acesso em 16 ago 2016.

\_\_\_\_\_. Estado e políticas e de financiamento em educação **Educ.Soc.** vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010). Acesso em 24 jul. 2016.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e cidadania**. 2ª Ed. Reformulada. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMANT, P. Direitos para os excluídos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.) **A história da cidadania**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2008. P. 343 -383.

DEMO, P. "Tecnofilia" & "Tecnofobia". **B. Téc.Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Caderno CEDES, ano XXI, nº 55, Nov. 2001. P. 58-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em 15 jun. 2016.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**. Santa Maria, v. 33, p. 395-410, set/dez,

2008. Disponível em [HTTP://www.ufsm.br/revista educação](http://www.ufsm.br/revista_educacao). Acesso em 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. PNE AS METAS DA EJA. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional De Educação: Avaliação, Desafios E Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em 05 de jul. de 2016.

DI PIERRO, M. C. ; HADDAD, S. ; SOUZA, A. C. ; SILVA, M. J. P. ; MACHADO, M. M. ; CUKIERKORN, M. B. . **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: INEP/MEC, 2002 (Relatório de Pesquisa).

DIREITOS HUMANOS. In: Grande Enciclopédia **Larrousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998. p. 1925.

DORNELLES, J. R. W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos)

FERNANDES, C. TERRA, A. **40 horas de esperança**. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência da Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERRARO, A. R.; KREIDLLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gêneses das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**. 29 (2):179-200. jul/dez 2004

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Digitalizado em 2002. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338). Acesso em 15 set. 2016.

GADOTTI, M. **MOVA, por um BRASIL ALFABETIZADO**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. Alfabetizar E Politizar: Angicos, 50 Anos Depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**. Angicos, RN, v.1, n1, pg. 47-67, jan./jun, 2013. Edição especial Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GALLARDO, H. **Teoria Crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GALVÃO, A. M. de O. ; Di PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTILI, P. **Qual educação para qual cidadania?** reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de educação, 2000. 520 p.

GERMANO, J. W. **As quarenta horas de Angicos**. Educ. Soc. Vol.18 nº. 59. Campinas aug. 1997. Disponível em: [HTTP://scielo.br/scielo.php?pid=SO101-73301997000200009&script=sci\\_arttext](http://scielo.br/scielo.php?pid=SO101-73301997000200009&script=sci_arttext). Acesso em: 09 jun. 2016

GOERGEN, P. A Educação como Direito de Cidadania e Responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/05.pdf>. Acesso em 26 jul. 2016.

GONÇALVES, F. R. **Direitos sociais: direito à moradia**. 2016. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=12892&revista\\_caderno=9](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12892&revista_caderno=9) 2/1. Acesso em 03 jun. 2016.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. 2003. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiohaddad.pdf>. Acesso em 12 mai. 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. ANPED – Número Especial. Nº 14, p. 108 – 130, Mai/Jun/Ago, 2000. Disponível em: [HTTP://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14\\_08\\_SERGIO\\_HADDAD\\_E\\_MARIA\\_CLARA\\_DI\\_PIERRO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf). Acesso em 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. V. 12 n. 35. Maio/ago. 2007. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf). Acesso em 10 fev. 2016.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBSBAWN, E.J **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de marcos ASantarita. São Paulo: Cia das letras, 1998.

\_\_\_\_\_ **Mundos do Trabalho**. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2014**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em 30 set. 2016.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **O que é Saneamento**. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/o-que-e-saneamento>. Acesso em 02 out. 2016.

KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. **Metodologia da recolha de dados**: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos /Jean-Marie de Ketele, Xavier Roegiers; (tradução: Carlos Aboim de Brito). - Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. 19 reimpressão. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

LAMOUNIER, B.; WEFFORT, F. C.; BENEVIDES, M. V. M. **Direito, cidadania e participação**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

MACHADO, Carlos Augusto. Duas décadas da Constituição de 1988. **Evocati Revista** n. 36. Aracaju: dez. 2008. Disponível em: < [http://www.evocati.com.br/evocati/artigos.wsp?tmp\\_codartigo=294](http://www.evocati.com.br/evocati/artigos.wsp?tmp_codartigo=294) >. Acesso em: 18 ago.2016

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em 22 jun.2016.

MARQUES, A.F; ZANATA, E. MINGUILI, M.G. Programa de Educação de Jovens e Adultos Conquista a Cidadania Negada: a experiência de Bauru (SP). **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 19, n.33, jul.-dez.-2009, p.17-36. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106864/ISSN1981-8106-2009-19-33-17-36.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 fev. 2016.

MARQUES, A. F. **A Sociedade Brasileira e a Educação Escolar como direito social usurpado**. In: Milton Santos: cidadania e globalização. Simpósio Multidisciplinar internacional: o pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos globalizados (l.: 1997: Bauru, SP). Milton Santos: cidadania e globalização. São Paulo: Saraiva, Bauru, SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2000).

MONDAINI, M. **Direitos Humanos**. In PINSKY, C. B. (Organizadora). Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MTST. Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. **As linhas políticas do MTST**. Disponível em: <http://www.mtst.org/quem-somos/as-linhas-politicas-do-mtst/>. Acesso em 03out. 2016.

MUNHOZ, C. Como JK se tornou um mito? Educacional. **Notícias Comentadas**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/060227not01.asp>. Acesso em 10 mai. 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e a educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALMÉRIO, M. **Vila dos Confins**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

PEDERNEIRAS. Prefeitura Municipal de Pederneiras. **Alunos da EJA da rede municipal realizam mutirão da cidadania no POUPATEMPO em Bauru**. Pederneiras, nov. 2014. Disponível em: <http://www.pederneiras.sp.gov.br/?p=16889>. Acesso em 07 jun. 2015.

PINTO, J. M. R. **A Política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19 mar. 2016.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.) **A história da cidadania**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRETEL, Mariana. **O direito constitucional da saúde e o dever do Estado de fornecer medicamentos e tratamentos**. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/subs/santoanastacio/institucional/artigos/O-direito-constitucional-da-saude-e-o-dever-do>>Acesso em 10 Abr. 2016.

RINALDI, A. M. M. **O Direito à Educação de Jovens e Adultos como Dever do Estado**. 2011. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, para obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos/SP.

\_\_\_\_\_. **O Plano Municipal de Educação e a Educação de Jovens e adultos em Pederneiras (SP)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2015.

RINALDI, A. M. M.; PEREIRA, K. A. **A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva do Direito**. In: Territórios de extensão, criação, inovação e formação. Eliana Marques Zanata, Antonio Francisco Marques (organizadores). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

RINALDI, A. M.; CAMARGO, R. L.; MARQUES, A. F. **Paulo Freire: Angicos e o PNA – 50 anos depois**. V CBE Congresso Brasileiro de Educação. UNESP/Bauru, 2015.

RINALDI, A.M.M; MARQUES, A.F.; MINGUILI, M.G. A Educação de Jovens e adultos e a Cidadania Negada. 4º Congresso de Educação de Jovens e Adultos UNESP. Educação de Jovens e Adultos no século XXI: demandas, políticas e práticas. UNESP/IBLCE/São José do Rio Preto, 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F. ; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes; consultoria, supervisão e revisão técnica Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. Ed. São Paulo: Edusp, 2015. (Coleção Milton Santos)

SANTOS; J.V.T. **Os limites da cidadania no espaço escolar, em tempo de globalização** (por uma explicação sociológica da violência na escola). In: AZEVEDO, José Clóvis et al. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Universidade /UFRGS / Secretaria Municipal de educação, 2000. 520 p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Escola Pública Brasileira no longo Século XX (1890-2001)**. Trabalho realizado com apoio do CNPq. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Seção de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. **Perfil Municipal**: Pederneiras/SP. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>. Acesso em 06 jun. 2015.

SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papyrus: CEDES; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletâneas CBE)

\_\_\_\_\_. **A Escola e a construção da cidadania**. In: SEVERINO, A. J; MARTINS, J. S.; ZALUAR, A. Sociedade Civil e Educação. Campinas, Papyrus, 1992, p. 9-14 (Coletânea CBE)

\_\_\_\_\_. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14 nº 2 São Paulo Apr/June 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010). Acesso em 19 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22a. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 21ª Ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2002.

SILVA, C. C.; GIL, IJ. P. C.; DI PIERRO, M. C. **Política Educacional no Brasil: Avaliando o Primeiro Ano do FUNDEF**. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBTECA/politica%20educacional%20no%20brasil%20-%20avaliando%20o%20primeiro%20%20ano%20do%20fundef.pdf>. Acesso em 02 fev. 2016.

SILVA, D. P. **Vocabulário Jurídico**. 15ª ed. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Geraldo Magela Alves Rio de Janeiro: Editora Forense, 1998.

SILVA, M.A.; FONSECA, S.G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: **De Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Tradução Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M.O. **Uma história da alfabetização de adultos no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). História e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOARES, GIOVANETTI e GOMES. **Apresentação**. IN Soares, Giovanetti e Gomes. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TENÓRIO, Anésio Antônio. **Direito à Saúde - Dever do Estado**. Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br/subs/auriflama/institucional/jornal-oab-local/direito-a-saude-dever-do-estado>> Acesso em 10 Abr. 2016.

UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Organização: Cláudia Lemos Vóvio e Timothy Denis Ireland. 2. Ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção educação para todos; 3)

UNESCO, Brasil. **Aprender a viver juntos: Será Que Fracassamos?** Brasília: UNESCO, IBE, 2003. 124 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf> . Acesso em: 11 jul. 2016.



\_\_\_\_\_. **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Conferência Internacional sobre a educação de adultos. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: o compromisso de Dakar-** Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar: Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: alfabetização para a vida:** Relatório Conciso: relatório de monitoramento global de Educação para Todos \_ EPT 200 Brasília: UNESCO, 2005. 36 p. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

VENTURA, Z. **1968 O ano que não terminou.** São Paulo: Objetiva, 2013.

ZANATA, E. M.; MARQUES, A. F. **E assim esses jovens se tornam professores e professoras.** In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 2016, Águas de Lindoia. Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores: Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: UNESP/Prograd, 2016. v. 1. p. 2702-2713.

ZOTTI, S. A. **Organização do Ensino primário no Brasil:** uma Leitura da História do Currículo Oficial. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_102.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html). Acesso em 14/07/2015.

\_\_\_\_\_. **A Educação Jesuítica no Projeto Colonial de Portugal no Brasil:** o caso do Ensino Secundário. Artigo decorrente da tese de doutorado em Educação intitulada “A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira”, defendida na Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, em fevereiro de 2009.

## ANEXOS

**Anexo 01** - Diploma do MOBRAL – Ana de Barros Maciel

**Anexo 02** - Cartaz da campanha do MOBRAL.

**Anexo 03** - Letra da música: Você também é responsável – “O hino do MOBRAL”.

**Anexo 04** - Tabela 28 IBGE – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais – 2000/2010.

**Anexo 05** - Parecer Consubstanciado Plataforma Brasil.

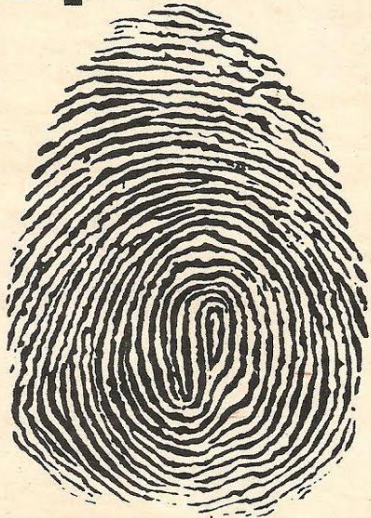
**Anexo 06** - Música “Marvin” – Autoria: Titãs.





## Anexo 02 – Cartaz da campanha do MOBRAL


**Se na sua casa  
tem alguém que assina  
assim, mostre êste  
anúncio para o seu pai.**



Quem assina assim  
merece a mesma chance  
que seu filho teve.  
Ensine o primeiro  
analfabeto que encontrar:  
sua empregada, o  
jardineiro, a irmã da  
costureira, a costureira, a  
manicure. Com o material  
de alfabetização do Mobral,  
você ensina qualquer  
pessoa a ler e  
escrever em 90 dias.

Se você ajudar, e se  
todos ajudarem, em  
dez anos ninguém mais  
usará essa assinatura  
ai acima.

Vá procurar o Mobral  
de sua cidade, e veja  
o que você pode fazer.  
Ou então escreva  
ao Mobral, no Rio.  
Rua da Imprensa, 16.  
Edifício do Ministério  
da Educação.



**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

ABRIL  
Cultural  
Iniciativa  
das revistas  
Abril  
de apoio ao  
Mobral.

## Anexo 03 - Letra da música: “Você também é responsável” – O hino do MOBRAL

### *Você Também é Responsável*

Dom e Ravel

*Compositor: Dom E Ravel*



Eu venho de campos, subúrbios e vilas,  
 Sonhando e cantando, chorando nas filas  
 Seguindo a corrente sem participar  
 Me falta a semente do ler e contar  
 Eu sou brasileiro anseio um lugar  
 Suplico que parem pra ouvir meu cantar:  
 Você também é responsável, então me ensine a escrever  
 Eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber

Do saber, do saber


Eu venho de campos, tão ricos, tão lindos  
 Cantando e chamando. São todos bem-vindos  
 A nação merece maior direção. Marchemos pra luta  
 De lápis na mão;  
 Eu sou brasileiro, anseio um lugar, suplico que parem pra ouvir meu cantar:  
 Você também é responsável  
 Então me ensine a escrever  
 Eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber

Do saber, do saber

Do saber, do saber

Disponível em <https://www.vagalume.com.br/dom-e-ravel/voce-tambem-e-responsavel.html>.

Anexo 04 - Tabela 28 IBGE – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais – 2000/2010

Tabelas de resultados 

**Tabela 28 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais 2000/2010**

Unidades da Federação e municípios das capitais	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade (%)							
	Total		Grupos de idade					
			15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Brazil	13,6	9,6	5,8	2,5	13,0	8,5	35,2	26,5
Rorônia	13,0	8,7	3,2	1,3	13,8	7,5	46,9	37,8
Porto Velho	8,2	5,1	2,5	1,2	8,2	4,5	36,2	24,4
Acre	24,5	16,5	13,9	5,4	26,6	17,3	54,3	46,2
Rio Branco	14,0	9,0	5,2	2,2	15,0	8,5	43,5	33,5
Amazonas	15,5	9,9	8,4	4,2	16,2	9,5	42,4	31,6
Manaus	6,1	3,8	2,3	1,2	6,0	3,2	26,0	16,7
Roraima	13,5	10,3	4,2	3,9	15,1	9,7	48,6	39,0
Boa Vista	8,7	5,8	2,5	1,3	9,3	5,2	38,4	29,7
Pará	16,8	11,7	8,3	4,0	17,8	11,8	43,0	34,0
Belém	5,0	3,3	2,2	1,3	4,6	2,8	16,6	10,3
Anapá	12,1	8,4	4,8	2,4	13,0	8,4	44,8	33,9
Macapá	9,0	6,2	3,5	2,0	9,2	5,8	38,5	27,8
Tocantins	18,8	13,1	6,2	2,4	19,2	11,7	56,3	45,0
Palmas	6,3	3,8	2,3	0,8	6,8	3,4	25,7	22,6
Maranhão	28,4	20,9	14,2	5,9	30,5	21,4	62,6	53,9
São Luiz	7,3	4,7	3,0	1,3	7,3	4,1	26,0	17,3
Plavá	30,5	22,9	16,3	5,5	32,9	22,7	62,7	55,5
Teresina	14,1	9,1	5,7	1,9	14,5	8,2	43,3	31,4
Ceará	26,5	18,8	11,9	4,4	27,9	18,6	54,3	45,9
Fortaleza	11,2	6,9	4,7	2,1	11,5	6,5	28,1	19,2
Rio Grande do Norte	25,4	18,5	11,6	5,0	25,9	17,9	54,9	45,3
Natal	11,9	8,3	5,1	2,7	11,7	7,6	31,0	21,8
Paraíba	29,7	21,9	14,7	5,3	30,9	21,6	58,0	49,1
João Pessoa	12,3	8,1	5,8	2,1	12,4	7,7	29,0	20,8
Pernambuco	24,5	18,0	12,4	5,3	24,7	17,5	51,8	42,4
Recife	10,6	7,1	4,8	2,3	10,3	6,5	24,2	16,9
Alagoas	23,4	16,3	10,6	7,7	25,2	16,7	62,3	54,1
Maceió	16,9	11,9	10,0	3,9	17,2	11,9	37,2	28,8
Sergipe	25,2	18,4	13,1	4,9	26,9	18,7	54,4	46,1
Araçáji	10,0	6,6	4,6	2,0	10,0	6,3	26,7	18,1
Bahia	23,2	16,6	9,9	3,7	24,1	16,5	54,7	44,8
Salvador	6,3	4,0	3,0	1,4	6,0	3,4	19,1	12,3
Minas Gerais	12,0	8,3	3,2	1,4	11,0	6,4	35,8	26,5
Belo Horizonte	4,6	2,9	1,4	0,7	4,0	2,0	14,9	9,4
Espírito Santo	11,7	8,1	3,0	1,4	11,0	6,4	37,3	27,6
Vitória	4,6	3,0	1,3	0,7	4,0	2,1	15,7	9,8
Rio de Janeiro	6,6	4,3	2,4	1,2	6,8	3,3	17,3	11,7
Rio de Janeiro	4,4	2,9	1,9	1,1	3,8	2,4	9,9	6,5
São Paulo	6,6	4,3	1,8	1,1	5,6	3,2	22,3	14,1
São Paulo	4,9	3,2	1,6	1,0	4,5	2,5	13,9	8,9
Paraná	9,5	6,3	3,0	0,9	8,5	4,6	31,8	21,8
Curitiba	3,4	2,1	0,9	0,5	3,8	1,4	12,5	7,7
Santa Catarina	6,3	4,1	1,7	0,8	5,5	3,2	21,8	14,1
Florianópolis	3,6	2,1	1,1	0,6	3,1	1,6	12,4	6,7
Rio Grande do Sul	6,7	4,5	1,8	1,0	5,4	3,2	20,4	13,5
Porto Alegre	3,5	2,3	1,5	0,9	2,9	1,7	8,8	5,5
Mato Grosso do Sul	11,2	7,7	3,1	1,3	10,6	6,4	36,0	26,0
Campo Grande	6,0	3,9	1,4	0,7	5,3	2,9	23,5	15,0
Mato Grosso	12,4	8,5	3,4	1,6	12,7	7,3	42,5	32,3
Cuiabá	6,1	4,3	1,4	1,0	5,7	3,3	26,9	17,8
Goiás	11,9	8,0	3,0	1,2	11,9	6,3	41,4	29,6
Goiânia	5,2	3,3	1,2	0,7	4,3	2,3	23,3	13,6
Distrito Federal	5,7	3,5	1,8	0,8	5,8	2,9	21,3	13,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

## Anexo 05 - Parecer Consubstanciado Plataforma Brasil

Saúde  
Ministério da Saúde

**Plataforma Brasil**

 Ana Maria Maciel Rinaldi - Pesquisador | V3.0  
Sua sessão expira em: 29min 33

[Cadastro](#)

[Público](#)
[Pesquisador](#)
[Alterar Meus Dados](#)

### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania  
**Pesquisador Responsável:** Ana Maria Maciel Rinaldi  
**Área Temática:**  
**Versão:** 2  
**CAAE:** 49844215.9.0000.5398  
**Submetido em:** 17/11/2015  
**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Comprovante de Receção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_586666

**DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
  - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
    - ↳ Currículo dos Assistentes
    - ↳ Documentos do Projeto
      - ↳ Comprovante de Receção - Submissão
      - ↳ Folha de Rosto - Submissão 2
      - ↳ Informações Básicas do Projeto - Submissão
      - ↳ Outros - Submissão 2
      - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigação

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

**LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO**

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Ana Maria Maciel Rinaldi	2	17/11/2015	07/12/2015	Aprovado	Não	

**HISTÓRICO DE TRÂMITES**

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	07/12/2015 11:00:50	Parecer liberado	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	PESQUISADOR	Projeto considerado aprovado por estar em conformidade <a href="#">mais &gt;&gt;</a>
PO	07/12/2015 09:39:29	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	30/11/2015 17:40:18	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	30/11/2015 17:22:50	aceitação de elaboração de Relatoria	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	19/11/2015 09:42:01	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	18/11/2015 16:48:32	Indicação de Relatoria	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	17/11/2015 09:44:24	Aceitação do PP	2	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	17/11/2015 09:38:53	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	
PO	06/11/2015 16:22:13	Parecer liberado	1	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	PESQUISADOR	
PO	05/11/2015 10:28:52	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	"Faculdade de Ciências Campus de Baurur/ UNESP - "Júlio de Mesquita Filho"	

Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s)

**LEGENDA:**

**(\*) Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	

**(\*) Formação do CAAE**

Ano de submissão do Projeto	Tipo do centro	Código do Comitê que está analisando o projeto
n n n n n n n	a a . d v . t x x x . l l l l l	
Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação	Digito verificador	Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)

[Voltar](#)

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),  
 ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).



## Anexo 06 – Música; “Marvin” – Autoria: Titãs

### Marvin- [Titãs](#)

Compositor: R. Dunbar / G. N. Johson /  
Nando Reis / Sérgio Britto  
Esta é uma regravação da música de  
[Clarence Carter](#)

Meu pai não tinha educação  
Ainda me lembro, era um grande coração  
Ganhava a vida com muito suor  
Mas mesmo assim não podia ser pior

Pouco dinheiro pra poder pagar  
Todas as contas e despesas do lar  
Mas Deus quis vê-lo no chão  
Com as mãos levantadas pro céu  
Implorando perdão

Chorei, meu pai disse: "Boa sorte",  
Com a mão no meu ombro  
Em seu leito de morte  
E disse

"Marvin, agora é só você e  
não vai adiantar  
Chorar vai me fazer sofrer"

Três dias depois de morrer  
Meu pai, eu queria saber  
Mas não botava nem um pé na escola  
Mamãe lembrava disso a toda hora

Todo dia antes do sol sair  
Eu trabalhava sem me distrair  
As vezes acho que não vai dar pé  
Eu queria fugir, mas onde eu estiver  
Eu sei muito bem o que ele quis dizer  
Meu pai, eu me lembro, não me deixa  
esquecer  
Ele disse

"Marvin, a vida é pra valer  
Eu fiz o meu melhor  
E o seu destino eu sei de cor"

E então um dia uma forte chuva veio  
E acabou com o trabalho de um ano inteiro  
E aos treze anos de idade eu sentia  
todo o peso do mundo em  
minhas costas  
Eu queria jogar mas perdi a aposta, e  
Trabalhava feito um burro nos campos  
Só via carne se roubasse um frango  
Meu pai cuidava de toda a família  
Sem perceber segui a mesma trilha  
Toda noite minha mãe orava

"Deus, era em nome da fome  
que eu roubava"

Dez anos passaram, cresceram  
meus irmãos  
E os anjos levaram minha mãe  
pelas mãos  
Chorei, meu pai disse: "Boa sorte"  
Com a mão no meu ombro  
Em seu leito de morte  
Ele disse

"Marvin, agora é só você  
E não vai adiantar  
Chorar vai me fazer sofrer".

"Marvin, a vida é pra valer  
Eu fiz o meu melhor  
E o seu destino eu sei de cor".

Disponível em:  
<https://www.vagalume.com.br/titas/marvin.html>. Acesso em 05 ago. 2016.



## APÊNDICES

**A** - Modelo da Entrevista semiestruturada.

**B** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

**A – Modelo da Entrevista com educandos da EJA de uma Escola Municipal – Séries Iniciais - Ensino Fundamental**

1 – IDENTIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_ 2 – IDADE: \_\_\_\_\_

3 – O (A) SR (A) SE CONSIDERA: HOMEM ( ) MULHER ( )

4 – O (A) SR (A) SE CONSIDERA: ( ) BRANCO ( ) NEGRO ( ) PARDO ( )  
INDÍGENA ( ) AMARELO

5 – NASCIDO (A) EM: \_\_\_\_\_ ( ) RURAL ( ) URBANO

6 – POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA? QUAL: \_\_\_\_\_

7 – QUAL O MOTIVO DE NÃO TER ESTUDADO NA INFÂNCIA?

8 – A ESCOLA FEZ FALTA EM SUA VIDA? POR QUÊ?

9 – O SR.(A) SABE O QUE SIGNIFICA A PALAVRA CIDADANIA?

10 – QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES QUE ENFRETOU EM SUA VIDA EM  
RELAÇÃO A:

- EDUCAÇÃO?
- MORADIA?
- TRABALHO?
- SAÚDE?
- PARTICIPAÇÃO POLÍTICA?

11 – EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES PERGUNTADAS ACIMA, QUE TEMA  
PODERIA SER ESTUDADO NA ESCOLA PARA AJUDAR NA SUPERAÇÃO  
DESSAS DIFICULDADES?

12 - O LOCAL ONDE MORA/MOROU TROUXE ALGUM IMPECILHO EM ALGUMA  
DESSAS QUESTÕES ACIMA?

13 - SE TIVESSE ESTUDADO ANTES, ACREDITA QUE TERIA MENOS  
DIFICULDADES?

14 – ESSE PERÍODO DE ESTUDO NESTA ESCOLA MUDOU ALGO EM SUA  
VIDA? COMO?

15 – QUAL SUA MAIOR ESPERANÇA HOJE?

## **B – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido**

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Ana Maria Maciel Rinaldi, responsável pela pesquisa “*O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania*” convido você para participar deste estudo. Queremos saber quais dificuldades os estudantes da Educação de Jovens e Adultos tiveram para conseguir seus direitos, como: educação, trabalho, saúde, moradia e participação política, por não ter frequentado escola quando criança e adolescente. E, saber também, como a escola pode ajudar esses estudantes, adultos em processo de alfabetização, a terem seus direitos garantidos. Você poderá participar da entrevista se quiser, para contar sobre sua história de vida e suas experiências com a escola. Caso sinta cansaço, emoção ou dúvidas durante a entrevista poderá conversar com a pesquisadora e resolver essa questão, ou, desistir de participar. Esperamos que esse estudo possa ajudar os estudantes, para que seus direitos sejam garantidos e respeitados. Informamos que você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhum pagamento por participar desta pesquisa. Quando a pesquisa terminar, os resultados serão apresentados, mas ninguém poderá ver e saber quem foi o entrevistado. Qualquer dúvida que tiver, poderá perguntar para a pesquisadora Ana Maria.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do Termo \_\_\_\_ do curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, no município de Pederneiras/SP, fui informado (a) e entendi, perfeitamente, sobre o estudo que a pesquisadora Ana Maria Maciel Rinaldi pretende fazer, porque precisa da minha ajuda e como poderei participar. Por isso, **concordo** em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhum pagamento e que posso desistir quando eu quiser. Fui informado também, que receberei uma cópia deste documento. Pederneiras, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável – Ana Maria Maciel Rinaldi

e-mail: [amacielrinaldi@gmail.com](mailto:amacielrinaldi@gmail.com) – Telefone: (14) 3252-3100