

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO: DESTITUIÇÃO DE UM DIREITO

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULT WORKERS IN THE METROPOLITAN REGION OF RIO DE JANEIRO: DESTITUTION OF AN INSTITUTED LAW

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y TRABAJADORES ADULTOS EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE RÍO DE JANEIRO: DESTITUCIÓN DE UN DERECHO INSTITUTO

Tiago Dionisio da Silva

Doutorando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ. PPGEduc/UFRRJ e SEEDUC/RJ

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9025>

RESUMO

Neste texto, analisa-se e defende-se a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores sob as perspectivas dos Direitos Humanos. Este artigo tem por objetivo geral apresentar parte dos resultados do Projeto “Rio Democracia: os 30 anos da Constituição e uma agenda para o desenvolvimento sustentável”, realizado pelo Observatório de Favelas, com financiamento da Petrobrás. O referido projeto realizou mapeamentos, inventários e avaliações (desafios e perspectivas) das políticas públicas e de algumas práticas sociais nas áreas de Educação, Trabalho e Renda, Assistência Social e Saúde, Segurança, Moradia e Cultura, em nove municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, após três décadas da promulgação da Constituição de 1988. Este trabalho, realizado por uma equipe interdisciplinar composta por professores e graduados de diversas instituições públicas de ensino superior, efetuou a análise sob o tripé Políticas Públicas, Território e Direitos Humanos, tendo como foco os espaços populares. Quanto à abordagem metodológica, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, documental, trabalho de campo e entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados, foi realizado um diagnóstico das políticas públicas citadas e a construção de uma agenda propositiva, e concluiu-se que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade de ensino, ainda se encontra fragilizada na consolidação de seu caráter de política pública, de direito social e de luta pela construção do reconhecimento da especificidade dos sujeitos atendido por ela.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Direitos humanos. Política pública. Região metropolitana do Rio de Janeiro. Espaços populares.

ABSTRACT

This text analyzes and defends the Education of Youth and Adult workers from the perspective of Human Rights. This article has the general objective of presenting part of the results of the project “Rio Democracia: 30 years of the Constitution and an agenda for sustainable development”, carried out by the Observatório de Favelas and funded by Petrobras. The project carried out mappings, inventories and evaluations of public policies and some social practices in diverse areas (such as Education, Work and Income, Social Assistance and Health, Security, Housing and Culture) in nine municipalities in the metropolitan region of Rio de Janeiro, three

decades after the promulgation of the 1988 Constitution. This work, developed by an interdisciplinary team composed of professors and graduates from different public higher education institutions, has carried out the analysis of the data under the tripod of Public Policies, Territory and Human Rights, focusing on popular spaces. As for the methodological approach, bibliographic, documentary research, fieldwork and semi-structured interviews were used. Among the results, a diagnosis of the aforementioned public policies was carried out and a propositional agenda was developed. It has been concluded that Youth and Adult Education, as a teaching modality, is still weakened in the consolidation of its public policy and social law character and the fight for the recognition of the specificity of the subjects served by it.

Keywords: Youth and Adult Education. Human Rights. Public Policy. Metropolitan Region of Rio de Janeiro. Popular Spaces.

RESUMEN

Este texto analiza y defiende la Educación de jóvenes y adultos trabajadores desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Este artículo tiene como objetivo general presentar parte de los resultados del Proyecto “Río Democracia: los 30 años de la Constitución y una agenda para el desarrollo sostenible”, realizado por el “Observatório de Favelas”, con financiamiento de Petrobras. Este proyecto realizó mapeo, inventario y evaluación (desafíos y perspectivas) de políticas públicas y algunas prácticas sociales en las áreas de Educación, Trabajo e Ingresos, Asistencia Social y Salud, Seguridad, Vivienda y Cultura, en nueve municipios de la región metropolitana de Río de Janeiro, tres décadas después de la promulgación de la Constitución de 1988. Este trabajo, realizado por un equipo interdisciplinario integrado por profesores y egresados de diferentes instituciones públicas de educación superior, llevó a cabo el análisis bajo el trípode de Políticas Públicas, Territorio y Derechos Humanos, con el objetivo de centrarse en los espacios populares. En cuanto al abordaje metodológico, se utilizó la investigación bibliográfica, documental, trabajo de campo y entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados, se realizó un diagnóstico de las políticas públicas mencionadas y la construcción de una agenda proposicional, y se concluyó que la Educación de Jóvenes y Adultos, como modalidad de enseñanza, aún se encuentra debilitada en la consolidación de su carácter de política pública, de derecho social y de lucha por la construcción del reconocimiento de la especificidad de los sujetos a los que sirve.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Derechos Humanos. La política pública. Región Metropolitana de Río de Janeiro. Espacios populares.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação está estabelecido e reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 2009). A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional do sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 1996), congrega milhares de estudantes que tiveram sua escolarização “regular” impossibilitada pelos mais diversos motivos. Ainda que tenha ampliado o acesso à educação, algo necessário para socialização e apropriação dos avanços tecnológicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, não existe, nessa modalidade de educação, garantia de permanência e conclusão. Nesse sentido, a

educação como um direito básico do ser humano está sendo negligenciado em sua integridade democrática.

O Projeto “Rio Democracia: os 30 anos da Constituição e uma agenda para o Desenvolvimento Sustentável”¹ se propôs a inventariar seis áreas distintas de políticas públicas e práticas sociais – Assistência Social e Saúde, Trabalho e Renda, Educação, Cultura, Moradia e Segurança – em 09 municípios² da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Um de seus principais desafios é construir uma análise inovadora e, ao mesmo tempo, propositiva sobre as tensões identificadas em cada uma das áreas. Diante dessa grande empreitada, a primeira etapa de execução se deu no processo de seleção: dos 800 candidatos inscritos, foram selecionados 80 pesquisadores, todos graduados em diferentes áreas, tendo em comum o fato de suas trajetórias se originarem nos espaços populares (favelas e bairros periféricos).

O processo de seleção foi coordenado pelo Observatório de Favelas e teve a contribuição dos orientadores temáticos (professores das universidades públicas, especialistas em cada uma das políticas públicas que o referido projeto analisou). Como requisito à aprovação, ocorreram análises curriculares e uma dinâmica coletiva baseada nos escritos dos candidatos sobre suas percepções acerca dos espaços populares. Em seguida, foram feitos cursos de formação, momento em que aconteceu a seleção das políticas públicas a serem inventariadas, sob o foco das conjunturas internacionais e nacionais nas quais foram criadas e dos seus desdobramentos no território brasileiro. Cada pesquisador elegeu, a partir desse momento, uma área temática para se aprofundar e investigar a fim de produzir o inventário e a agenda propositiva.

O Projeto Rio Democracia³ se baseou no tripé Políticas Públicas, Território e Direitos Humanos e as análises foram feitas sempre à luz dos referidos conceitos, tendo como foco os espaços populares – motivo pelo qual a condição dos pesquisadores serem originários dos mencionados locais seja indispensável. Dentro dessa conjuntura, então, nasce o objetivo principal deste artigo: analisar a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores como um direito humano.

Para a finalização do processo de inventário das Políticas Públicas e Práticas Sociais, os pesquisadores do Projeto *Rio Democracia* realizaram entrevistas com agentes e atores (secretários municipais de educação, coordenadores pedagógicos, diretores, professores – tanto

¹ Executado pelo Observatório de Favelas/RJ e financiado pela Petrobras.

² Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti.

³ Abreviação dada pelos pesquisadores ao Projeto “Rio Democracia: os 30 anos de Constituição e uma agenda para o desenvolvimento Sustentável”.

das Políticas Públicas⁴ quanto das Práticas Sociais⁵) que atuam na área da Educação. As entrevistas foram necessárias e utilizadas como fontes para posterior análise sob a óptica das legislações federais, estaduais e municipais de Educação. A partir das análises, concluiu-se a fragilidade da garantia da educação como um direito humano, em especial, a Educação de Jovens e Adultos.

O acesso à política pública, embora ampliado, não foi acompanhado de dispositivos que garantam a permanência e a conclusão por parte dos estudantes que acessam os mais variados níveis da Educação Básica. Partindo dessa conjuntura, foi possível construir seis tensões que fragilizam a política educacional: 1 - a fragmentação das políticas públicas: a autonomia não desejada da área da educação; 2 - a frágil relação da Legislação Nacional, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio de 2001 a 2010, com o desenvolvimento da política municipal; 3 - a articulação dialógica dos Conselhos de Direito com as organizações e instituições comunitárias, alocadas em espaços populares; 4 - a efetivação do direito à educação nos espaços populares; 5 - o monitoramento e avaliação das políticas de educação e das práticas sociais; 6 - o conflituoso protagonismo das instituições não governamentais.

Aqui, no entanto, optou-se somente por discutir a Educação de Jovens e Adultos por ser a modalidade de ensino que congregou duas das tensões referidas acima (2 e 4) e também “por ser o direito frequentemente negado e em poucos momentos respeitado, em relação a todos os cidadãos” (PAIVA, 2006, p. 520), uma vez que os estudantes são sujeitos inseridos no mundo do trabalho de forma precária, através de empregos subalternizados e informais. Isso implica diretamente na relação que é construída com a escola, desdobrando-se em trajetórias escolares que ficam vulneráveis às intempéries das oscilações da venda da força de trabalho a que esses alunos são submetidos, pois eles dependem “da condição de ter que produzir a sua própria existência” (VENTURA, 2017, p. 57).

Após as ponderações acima que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa; em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, serão apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim,

⁴ Rede Municipal de Ensino, Programas e Projetos executados pelo Poder Público.

⁵ ONGs e Pré-vestibulares Comunitários.

em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, como um direito social, fruto de lutas históricas (BOBBIO, 1992) com vista à garantia do direito à Educação que foi negado a uma parcela da população brasileira. Assim o que está em voga é a legitimação de uma política pública, esta precisa estar relacionada ao contexto territorial onde o cidadão reproduz sua vida através das práticas sociais (SANTOS, 2002), nesse sentido, o exercício pleno da cidadania está intrinsecamente atrelado à materialização das políticas públicas no território.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA, TERRITÓRIO E DIREITOS HUMANOS: DIMENSÕES E CIDADANIA

A reflexão sobre o desenvolvimento democrático dos Direitos Humanos, na perspectiva de elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas deve contemplar, de forma inequívoca, a relação estabelecida entre território e cidadania. Em primeiro lugar, por se tratar de um enquadramento reflexivo capaz de viabilizar o entendimento ampliado dos processos e dos impactos dessas políticas. E, neste sentido, a dimensão territorial da cidadania passa a assumir um significado, a um só tempo, operacional e emancipatório.

Em outras palavras, a consciência de um cidadão territorializado se constitui como instrumento de luta social e como referência ética para essa mesma luta. Um indivíduo assim, redimensionado, habilita-se mais plenamente ao exercício da cidadania por estar apto a reconhecer o território como resultado e condicionante das práticas sociais, sejam elas econômicas, políticas ou culturais (SANTOS, 2002).

Em segundo lugar, pelo fato de as políticas públicas incidirem seletivamente no espaço geográfico, elas findam por reconfigurar os territórios. Isto significa dizer que tais políticas representam um dos fatores de construção de territórios, redefinindo conteúdos e expectativas sociais, dado que o Estado assume um protagonismo na elaboração e execução de políticas públicas, e que essas se referem, inevitavelmente, a contextos territoriais especiais. Levar em conta, portanto, o território na avaliação dessas políticas corresponde a renovar de forma promissora a relação entre a sociedade civil e o Estado. Assegura-se, dessa maneira, um horizonte democrático distendido e desejável, ao se vislumbrar um efetivo co-protagonismo.

O conceito de território, como ideia operativa, pode ser explicitado como o espaço de todos, no qual as oportunidades sociais se realizam generosamente (SANTOS, 2002). Contudo, formar territórios implica, essencialmente, estabelecer limites, o que remete a outro fundamento: a instauração do controle. Ou seja, o território é uma área geográfica no qual se exerce algum tipo de controle. A partir desse aspecto definidor, pode-se extrair uma perspectiva emancipatória, considerando que o controle é concebido e dirigido como resultado de ações sociais coletivas e transparentes, ao invés de ser realizado normativamente sob a tutela de alguns poucos decisores. E é desse modo que a tríade território - democracia - cidadania garante a construção de uma vida social autônoma, assentada num cotidiano partilhado e criativo.

Ressalta-se, ademais, a concepção de democracia política moderna a partir de um duplo sentido: i) como uma experiência social e dimensionada quantitativamente - posto que a todos envolve e diz respeito; e ii) como uma formulação política qualitativa - através da visibilidade das ações sociais. Chega-se, por fim, a uma síntese traduzida na sentença: uso democrático do território, perspectiva do horizonte ampliado do exercício da cidadania. Sendo em si uma construção social, o território reveste-se, ainda, de dois aspectos que o qualificam e lhe imprimem uma relevância política, ética e intelectual incontestes, a saber: recurso e abrigo. O território é concomitantemente um recurso, permitindo a produção material e imaterial da riqueza. Ele é também um abrigo, funcionando como referência para a população que nele é acolhida. Entende-se, por conseguinte, que, dentre os recursos materiais e/ou simbólicos extraídos e construídos a partir do território, situam-se os direitos.

Incorporar a dimensão territorial à análise da vida social corresponde, pois, a considerar os direitos referentes ao uso do espaço. Direitos esses que garantem um alargamento do horizonte de uma sociedade, assegurando a cada cidadão a possibilidade de uma existência digna e sustentável nos lugares geográficos – espaços nos quais esses cidadãos mantêm vínculos entre si e alimentam seus projetos. A efetivação de políticas públicas que contemplem e consubstanciem os direitos individuais e coletivos - sejam sociais, econômicos, culturais, políticos, civis ou ambientais - passam pelo direito ao território, o qual se poderia designar, mais precisamente, como o direito ao lugar ou à cidade. Uma leitura das políticas públicas a partir do território, no mínimo, contribui para uma visão integradora – para não dizer focada na indivisibilidade – dos direitos a ela referenciada. Como o território se constrói, fundamentalmente, a partir de relações de poder, é oportuno que se conceba o próprio exercício do poder como um direito. O cidadão territorializado passa a ser concebido como ator de uma trama de poder, da qual ele possa se beneficiar baseado numa participação como protagonista,

crítico e construtor. Trata-se de um cidadão produtor e partícipe de direitos, não apenas consumidor de serviços e mercadorias.

A coesão social vislumbrada a partir do território usado por diferentes atores sociais permite ao cidadão a incorporação da estratégia-rede como prática eficaz no fortalecimento do exercício da cidadania. Emerge um cidadão como ator-rede, isto é, como partícipe de redes territorializadas, as quais remetem ao robustecimento das ações sociais democráticas. O território configura-se, por tudo isso, como um espaço praticado por atores sociais conscientes de sua inscrição no coletivo, através da montagem e funcionamento de redes.

Atrelada às questões territoriais, a cidadania é um reconhecimento político, social e jurídico de homens e mulheres, na qual se fundam os direitos e deveres de pertencimento a uma sociedade. A cidadania não está vinculada exclusivamente ao estado, à nacionalidade ou mesmo às vinculações étnicas. A cidadania significa a inserção social plena de sujeitos de direitos e deveres na vida pública, constituindo condições de liberdade e autonomia para o exercício individual e coletivo de ser/estar em sociedade. O estatuto de cidadão implica relações de igualdade que incorporam as diferenças, porém essas distinções não reduzem as convivências a relações assimétricas de poder – ou seja, as diferenças não criam hierarquias (BOBBIO, 1992).

Para o autor supracitado, a cidadania é resultado de um histórico processo com origem na fase moderna da sociedade ocidental e é tema primordial para a democracia. Nesse sentido é extremamente importante que sujeitos sociais tenham igualdade de condições políticas e jurídicas para vivenciarem os direitos e deveres civis, sociais, culturais e econômicos, senão os princípios e valores e objetivos de uma sociedade democrática não se concretizarão. Compreendemos que a cidadania é a arte de conviver com os outros que, ainda que sejam diferentes, compartilham o direito à vida plena e feliz. Compartilhar é atribuir significado às nossas ideias e práticas, assim como ter uma existência fundada em relações múltiplas – materiais e simbólicas.

No território se materializa parte da vida em sociedade. Nele e a partir dele emergem as ações humanas intencionais demarcadas e orientadas por um espaço/tempo que fazem do território recurso e abrigo explicitando individual e coletivamente a existência humana, ou seja, o “território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p. 10). Quando um território é apropriado e usado pela sociedade, as condições de domínio da produção e reprodução da vida passam a ser compartilhadas, pois é nele que se constituem os laços necessários definidos por essa apropriação e uso material do território, consequência de um investimento estético e ético que

expõe a essência da sociedade que ali está. Assim, ao mesmo tempo em que guardamos e habitamos um território, encharcamos-nos dele, ou seja, uma ação e reação que o nosso modo de existir impõe. Não existem distintas categorias de cidadãos em um mesmo território. Portanto, é categoricamente o princípio da igualdade. Trata-se de outra demanda primordial, relacionada diretamente, de forma intrínseca, ao tempo presente e vindouro, visto que, no território, nossas ideias, intenções, ações e obras se convergem. O território representa a marca e a origem do que verdadeiramente somos e do que queremos para as futuras gerações.

Retomando o conjunto de práticas coletivas, a política pública deve ser um instrumento fundamentalmente referenciado a partir da proteção, promoção e reparação de direitos humanos que estão explícitos na legislação, concomitantemente, precisa ser uma reação fruto das demandas sociais e outros direitos. Ainda que o vocábulo público, relacionado à política, resulta na ideia do poder do Estado, no entanto, não se deve limitar somente a essa definição de atuação social. O público, nesse sentido, não se limita somente ao Estado, mas compreende ações plurais de empoderamento dos cidadãos na formulação, execução e avaliação de políticas essencialmente públicas.

Ainda que o Estado assuma praticamente a formulação, o provimento e a regulação das políticas públicas, deliberações e seleções precisam ter a participação da sociedade e, também, necessitam estar marcadas pelas diferenças existenciais e pela materialização territorial. Assim, um sentido inovador emerge para o público, ou seja, o de práticas plurais, considerando a construção coletiva e individual, a partir de ações físicas e simbólicas. Sob essa perspectiva analítica e propositiva é que defendemos a construção coletiva e propositiva de uma agenda de políticas públicas centradas no exercício pleno da cidadania, considerando a plenitude e a indissociabilidade do referido exercício no intuito de contribuir para o desenvolvimento social em um país de grande desigualdade como o Brasil.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES COMO DIREITO HUMANO EM ÂMBITO INTERNACIONAL

Discutindo no âmbito internacional, porém sem deixar de apontar os desdobramentos em território brasileiro, em 2017 existiam cerca de 758 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo. Desse total, 115 milhões tinham entre 15 e 24 anos, demonstrando um panorama que se apresentava típico das sociedades, cujos grandes contingentes de pessoas já estavam excluídos das possibilidades de inserção na sociedade moderna e, por sua vez, no mercado de trabalho. Já no Brasil, há cerca de 13 milhões de pessoas adultas e analfabetas (UNESCO. 2017).

Diante da situação que se apresenta internamente no país e frente às novas exigências postas pela modernização da economia, o Brasil se tornou signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que se constitui em uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países participantes da Conferência e, expresso no Brasil, através do Plano de Educação para Todos, de 2001. Além disso, a referida conferência origina, no Brasil, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que se estrutura em metas, objetivos, estratégias, previsão de recursos e cronograma da avaliação do impacto de suas ações. Ressalta-se, ainda, que esse Plano de Ação e a Declaração aludida acima, foram os documentos norteadores da elaboração do Plano Decenal Nacional de Educação para Todos, que se intuiu ser referência para a elaboração de quaisquer planejamentos que se proponham a contribuir para a universalização da educação básica no país.

As preocupações e a influência dos organismos internacionais na EJA também se materializam por meio das conferências internacionais estruturadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre essa modalidade de ensino, com o intuito de suprir as necessidades educativas desse segmento da população. A Conferência Internacional de Educação de Adultos⁶ (CONFINTEA) é o maior encontro internacional sobre educação de adultos; possui caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo (GADOTTI, 2013). De 1949, quando ocorreu a primeira conferência, até os nossos dias, foram seis edições do referido evento como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos

Edições	Ano	País-Sede
I CONFINTEA	1949	Dinamarca
II CONFINTEA	1960	Canadá
III CONFINTEA	1972	Japão
IV CONFINTEA	1985	França
V CONFINTEA	1997	Alemanha
VI CONFINTEA	2009	Brasil

Fonte: Própria autoria, 2020.

No entanto, é somente a partir da V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997, que a educação de adultos ganha força como um direito humano. Veja:

1. Nós, participante da ‘V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos’, reunidos na cidade de Hamburgo, **reafirmamos que apenas o**

⁶ Vem do título francês: CONF-INT-EA - *Conférence Internationale de Éducation des Adultes*.

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 (grifo nosso). 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.

2. **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 (grifo nosso).** Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseado na justiça (UNESCO, 2004, p.19).

Gadotti (2013) aponta a produção de dois documentos gerados pela V CONFINTEA – A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro –, nos quais há o destaque da educação de adultos como um direito humano e também das especificidades que compõem a raça humana, pois entendem que o exercício de cidadania plena e a construção de desenvolvimento sustentável só será possível através da garantia ao respeito à diversidade humana. Vale destacar que o Brasil passa a ter um papel importante nesse cenário, já que de 01 a 04 de dezembro de 2009 foi realizada, em Belém, capital do estado do Pará, a VI CONFINTEA.

[...] A Declaração de Hamburgo adotou uma Agenda para o futuro que incluiu a Década Paulo Freire da Alfabetização, entendendo a Educação de Adultos como um **direito de todos** e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da **diversidade cultural**, os temas da **cultura da paz**, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil (GADOTTI, 2013, p. 16).

Segundo Ireland (2009) – representante da UNESCO –, foram estabelecidos como objetivos desta conferência: 1) avançar o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como elemento importante para a aquisição de conhecimentos ao longo da vida, sendo a alfabetização o alicerce dessa prática; 2) destacar o papel crucial da aprendizagem e educação de adultos para alcançar as atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento; e 3) renovar o impulso e compromisso políticos e desenvolver as ferramentas para sua implementação, de forma a mover o discurso retórico em direção à ação. Ainda conforme Ireland (2009), dentre os resultados ínfimos dessa conferência, encontram-se a exaltação da cultura da sustentabilidade, a participação democrática e a indissociabilidade entre cultura e educação. Como resultados

significativos, o autor citou a aprovação do documento final (o Marco de Belém), considerado o mais importante desfecho, pois definiu recomendações e fortaleceu metas já estabelecidas por outras agendas internacionais.

O Marco de Belém foi elaborado em torno de sete eixos: 1) alfabetização de adultos, 2) políticas, 3) governança, 4) financiamento, 5) participação, 6) inclusão, e, finalmente, 7) qualidade e monitoramento. Existe uma série de temas periódicos que aparecem em todas as conferências, algumas vezes com mais força, outras mais timidamente; às vezes de maneira inovadora, em outras, de forma tradicional. Tais temas são citados a seguir:

- alfabetização universal;
- promoção da paz e cooperação internacional;
- aceitação dos valores democráticos fundamentais;
- expansão das oportunidades de aprendizagem para todos os grupos etários;
- igualdade de direitos entre os gêneros;
- demanda pelo desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2009).

O grande desafio que está posto é passar do plano das ideias para o plano das ações. Defender a Educação é, por consequência, defender o Estado democrático de direitos civis, sociais e políticos. Segundo Arroyo (2007), a EJA é uma modalidade de ensino constituída por sujeitos imbuídos de necessidades reais e imediatas, que possuem experiências concretas, e, por isso, é necessário considerar as especificidades que são fatores impeditivos à garantia da educação como um direito – isto é, é preciso ponderar que esses sujeitos são hegemonicamente oriundos da classe trabalhadora mais empobrecida (VENTURA, 2011), informação crucial para a formulação das políticas direcionadas a essa modalidade de ensino.

Destacar a centralidade do conceito de classe social para a compreensão da EJA e de seus sujeitos não significa ser uniformizador, mas explicitar que nos referimos à expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), tem a existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da própria sobrevivência. Portanto, para além das diferenças de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência (VENTURA, 2011, p. 57).

Incluir a EJA na legislação, propor metas e estratégias compõem uma ação política que precisa estar relacionada às propostas curriculares e às práticas pedagógicas, articulada aos contextos

sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e garanta aos jovens e adultos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno à escolarização básica, um direito fundamental.

3 METODOLOGIA

Em relação à abordagem metodológica, a pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva defendida por Minayo (2007), de que a metodologia se constitui em um conjunto de técnicas e que deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. Assim, a pesquisa se movimentou através dos seguintes momentos: estudo bibliográfico e documental sobre os marcos legais da Educação Básica, além de entrevistas semiestruturada com gestores municipais, agentes executores das políticas públicas ou projetos educacionais.

Portanto, quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa, uma vez que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2007). Possui uma natureza básica, com objetivo explicativo e baseia-se nos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que lançará mão dos dois aportes metodológicos, com nuança de pesquisa de campo.

Por pesquisa bibliográfica, entendemo-la como:

[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Já quanto à pesquisa documental, compreendemos que:

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Então, para a elaboração do Programa da área de educação, partimos do marco da História da Educação no Brasil, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), base da reformulação da política educacional brasileira, para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996,

ou seja, oito anos após a promulgação da Carta Magna. A Política Educacional brasileira deve ser entendida e analisada em seu processo histórico de constituição, que tem como marcos a LDB (1996) e o PNE/2001-2010, que serviram de base para a elaboração do curso de formação com os pesquisadores.

Nesse sentido, o trabalho de formação desenvolvido junto aos pesquisadores priorizou a história da educação no Brasil, com destaque para os seus marcos fundamentais e articulada com o desenvolvimento econômico e social do país, já que entendemos que a educação é fruto do processo político e social da sociedade. O segundo aspecto, para o qual o estudo documental direcionou, foi identificar alguns pontos de avanços e retrocessos da LDB de 1996, já que esta é a base para toda a política de educação do país.

Após a análise bibliográfica e documental, partiu-se para a pesquisa de campo, quando foram realizadas as entrevistas. Assim, entrevistamos os secretários(as) de educação, ou representantes indicados por eles(as), dos municípios da região metropolitana do RJ, com o objetivo de compreender como se davam as ações municipais com a garantia da Educação enquanto um Direito Humano. Além disso, entrevistamos agentes que atuam diretamente no chão da sala da escola, como coordenadores pedagógicos ou diretores, para compreender como o dinamismo entre a vida real e a vida escolar é atravessado por fatores que impedem o acesso e/ou a permanência e/ou a conclusão dos estudos por discentes jovens e adultos trabalhadores.

Nesse momento foi possível identificar e compreender os gargalos legislativos que impedem a educação como um direito humano e o quanto, por mais que os gestores e agentes das políticas públicas compreendam a situação, são impedidos de construírem ações que visem diluir ou acabar com a referida situação.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Aqui, buscou-se refletir sobre a relação existente entre espaços populares e direitos humanos, contrapondo-a à recorrente violação dos direitos básicos à qual são submetidos os moradores desses espaços, principalmente os educandos jovens e adultos. Como sublinha Paiva (2006, p. 521):

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a

infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Tal fato tem desdobramentos importantes e complexos que interferem diretamente na vida dos educandos jovens e adultos, pois, segundo Meksenas (2002), o modo como as políticas públicas foram construídas é um recurso do Estado capitalista para manter o *status quo*, sem que interfira na estrutura desigual da sociedade, oferecendo o mínimo possível para a conformação e conciliação dos interesses das classes.

Os gestores municipais, quando indagados sobre a educação ser um direito, citam a Constituição, afirmam com veemência que é um dever do Estado. Contudo, demonstram apenas que o direito à educação se dá no acesso a ela, deixando de fora os aspectos socioeconômicos e culturais que envolvem os educandos e interferem na qualidade desse acesso. Abaixo, algumas falas que atestam a postura dos gestores públicos:

Sim, primeiro porque é um direito constitucional. É um dever do Estado estar oferecendo uma educação pública e de qualidade. Então a gente prioriza que desde os primeiros meses de vida... Nós temos duas creches na Chatuba que são para alunos mais novos e também temos em nossa rede turmas para alunos jovens e adultos. Também procuramos ao máximo universalizar esse acesso, principalmente na educação dos anos iniciais que vai até a 4ª série. (CHEFE DE GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA).

Sim. Sem ela a cidadania fica prejudicada. (EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL (EEIJ) DE DUQUE DE CAXIAS).

Nossa. Um direito de todos e dever do Estado, na mesma ordem, né? Eu gosto de falar que nós temos direito a muita coisa, mas a educação é um direito fundamental de cada cidadão. Minha vida toda foi dedicada à educação nesta ótica, é um direito e um direito você tem que exercê-lo plenamente. Cobrar, entendeu? (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO NITERÓI).

Constitucional. Um direito de todo cidadão. (CHEFE DE GABINETE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE BELFORD ROXO).

Não, a educação é um dever do Estado. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO DE MERITI).

Percebe-se, pois, que os gestores estão harmônicos de que o direito à educação se dá no acesso à escola e na abundância de vagas, sem se preocupar, no entanto, com os fatores que garantem o real acesso à educação, ficando explícita a dominação das políticas neoliberais impostas que submetem o Brasil à lógica capitalista, pois

[...] embora as escolas possam contribuir para a construção de uma nova hegemonia, o que existe hoje é uma educação de massas, ou seja, uma

educação que ajuda a conformar os cidadãos para um fazer, um sentir e um agir que mantenham as relações sociais vigentes (HELFREICH, 2007, p. 44).

Atrelem-se a isso as entrevistas realizadas com diversos atores⁷ da área da educação e que revelam a relação fragilizada entre as legislações nacionais e a efetivação delas nos territórios municipais.

Fica claro, através do exercício profissional, principalmente dos atores em questão, que a legislação não considera as especificidades socioeconômicas e culturais dos territórios.

Por exemplo, as aulas às sextas-feiras, a frequência despenca, por quê? Porque o aluno é um trabalhador e se é mulher e trabalha no salão, ela fala que é o dia que dá mais movimento, outra fala que é dia de dar faxina na casa da patroa. Chega um aluno até você e diz que está indo embora porque não aguenta de sono, porque todas as sextas-feiras ele acorda às 4 da manhã, não tem como segurar um aluno nesse estado até as 22 horas! (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EJA DA EM GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA, EM MESQUITA⁸).

O chefe de gabinete de Mesquita, ao ser indagado sobre a capacidade de as políticas educacionais garantirem o direito à educação, responde: “Eu acredito que sim! A gente, de certa forma, atinge esse direito à educação! A gente ainda não está 100%, mas em vista do que era, a gente avançou muito!”. O não alcance citado pelo gestor possui desdobramentos graves, considerando que a educação como direito garantido está na Constituição de 1988. Décadas depois, a efetivação do direito à educação nos municípios ainda ocorre de maneira precária, pois, mesmo com o número expressivo de unidades escolares, a qualidade do acesso ao ensino e a garantia de permanência dos sujeitos no espaço escolar deixam a desejar. Nesse sentido, destaca-se que

[...]embora os direitos educativos formais da população jovem e adulta tenham se alargado no período de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiros, posterior a 1985 (CURY, 2000), as políticas educacionais para esse grupo social se situaram no âmbito do que Martins (1997) classificou como processos de inclusão precária e marginal, território particularmente vulnerável à redefinição dos papéis do Estado e das organizações sociais, das fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia, movimentos estes que informam o comportamento dos agentes públicos governamentais e não-governamentais na formação das políticas públicas do período recente (ANDRADE; PAIVA, 2004, p. 1).

⁷ Professores, coordenadores e diretores.

⁸ Para conservar a identidade da instituição, utilizamos, aqui, um nome fictício, embora, sua divulgação foi autorizada no Projeto Observatório de Favelas.

Diante da comprovação de que a legislação da educação nacional não atende às especificidades do território, fica evidente que o direito à educação não é efetivado nos espaços populares.

Desse modo, a garantia não se dá somente na abundância de vagas nem no acesso facilitado às unidades escolares, mas se efetiva levando em conta as condições socioeconômicas e culturais dos territórios:

A escola sozinha não consegue dar conta disso, desse lado social, porque as crianças vêm para a escola com sarnas, piolhos, entre outras coisas. O nosso horário de merenda é das 18:40 às 19:00, mas nós esticamos porque os alunos que trabalham no Centro do Rio não conseguem chegar a tempo. Mas a gente pede para assinar um papel, para não virar bagunça, mas quando a gente pede uma declaração do emprego, aí eles falam que não tem como porque não tem carteira assinada. Quando o aluno passa mal, a gente liga para 192, mas nem sempre eles vêm. Então a gente coloca uma testemunha dentro do nosso próprio carro e leva para o hospital. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EJA DA EM GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA, EM MESQUITA).

Outra questão identificada na área de EJA está relacionada à estrutura didático-pedagógica e curricular, que desconsidera o contexto socioeconômico dos estudantes da referida modalidade de ensino. Mas isso é algo que não ganha notoriedade nem respaldo na LDB nº 9.394/96, como afirma a coordenadora pedagógica do EJA de Mesquita:

Vejo a EJA como um direito mesmo do aluno e que tem que ampliar, só que nisto, na EJA, a LDB falou pouquíssimo. Fala-se tanto em Darcy Ribeiro, sociólogo, antropólogo, falava tanto de educação e quando pega a LDB não se amarra, deixa muito aberto, e se coloca como uma modalidade de EF [Ensino Fundamental]. Quer ver uma grande dificuldade que temos na EJA? Na nossa realidade, nós temos que cumprir 200 dias letivos porque a EJA é modalidade do EF, só que, quando chega em dezembro, é comum todo mundo arrumar um emprego extra por causa do Natal, só que as nossas aulas acabam em 19 de dezembro. Ele não deu abertura para a especificidade desse público, por mais que a gente fale em um monte de coisas, por mais que nós estejamos voltados para EJA, as situações que você esbarra e que não tem como resolver por causa da legislação que não atende a especificidades. (SUELI PAZ⁹ – COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EJA DA EM GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA, EM MESQUITA).

Como categorias tão caras à Geografia, o local e o global precisam ser considerados para haver a efetivação do direito à educação, fazendo-se necessária a interlocução entre diversas áreas do conhecimento – Geografia, Antropologia, História, Pedagogia, entre outras – para que cada especificidade dos territórios seja levada em conta. Essas categorias podem engrossar ainda mais as questões, se for levado em conta o trânsito dos profissionais da

⁹ O nome da coordenadora, também tem caráter fictício, no intuito de zelar por sua identidade, embora, esta tenha autorizado sua divulgação no Projeto no Observatório de Favela.

educação. Neste caso, os desdobramentos se dão no âmbito da identidade, que, na região metropolitana, se torna uma questão delicada pelo fato de os professores serem de determinado município, mas trabalharemos em outro.

Isso faz com que a relação deles com a comunidade onde trabalham não seja efetivada, criando assim um impasse, ou seja, o profissional vai ao seu local de trabalho e cumpre a sua carga horária, mas não produz nenhum vínculo duradouro com o território, o que se agrava ainda mais em se tratando de espaços populares, que são marcados pelos estigmas e estereótipos construídos socialmente, os quais muitos professores reproduzem. A reprodução dos estigmas e o não pertencimento territorial do profissional faz com que sua prática pedagógica em sala de aula seja desassociada do contexto socioeconômico e cultural dos educandos, o que muitas vezes implica numa acentuada evasão.

Se há leis que garantem o direito à educação, e se desfruta-se de largo acesso às escolas e um número considerável de vagas, demonstrando assim que a escola é uma instituição importante para nossa sociedade, por que não há reflexão acerca de qual tipo de escola o Estado está oferecendo e até que ponto ela forma sujeitos emancipados, a fim de criar uma força contra-hegemônica em relação ao sistema? Essa não é, afinal, a função da escola?

[...] Gramsci, compreendendo a importância da educação escolar na organização da cultura das sociedades modernas, entendia a escola como um instrumento de transformação, de formação de intelectuais. Defendia a existência de uma escola unitária e criadora, que possibilitasse ao indivíduo se tornar autônomo, capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Pensava em uma escola que pudesse unir teoria e prática, ou seja, articular um programa que possibilitasse às pessoas compreender o mundo e intervir no mesmo. (HELFREICH, 2007, p.45).

Ao lançar um olhar sobre as políticas públicas no Brasil, verifica-se que, desde os seus primórdios, elas não são pensadas para o bem-estar da sua população, e essa situação perdura até os dias atuais. Hoje, o Estado, sob a óptica do neoliberalismo, responsabiliza o indivíduo pelo seu insucesso: no caso da educação, os deveres públicos de oferta de ensino de qualidade esquivam-se da realidade social da população, responsabilizando os sujeitos pelo abandono a que são submetidos. Percebe-se, portanto, que, além do descumprimento da Constituição Federal de 1988, não aplicada, sobretudo, nos espaços populares, é ferida também a junção dos Direitos Humanos, construída em consequência das barbáries advindas das duas grandes guerras mundiais a fim de evitar a repetição desses trágicos e nefastos episódios da humanidade.

[...]os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas

em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Desse modo, abordamos as legislações que legitimam os direitos humanos, propondo “a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 132), relativas, especificamente, ao nosso objeto de estudo.

Fundamentados nessa reconstrução histórica das legislações e de suas análises, apesar do avanço da educação como um direito, podemos, mais uma vez, afirmar que não há garantia efetiva dessa determinação:

Apesar de a Constituição de 1988 trazer avanço nesse campo, ao reintroduzir o direito de todos ao ensino fundamental independente da idade — o que não ocorria desde 1934 — o preceito da lei máxima, no entanto, não se fez prática para a extensa maioria de cidadãos não-alfabetizados e/ou não-escolarizados. A ideia de não se ter feito prática associa-se à forma como o governo federal, de 1988 para cá, trata a educação de jovens e adultos: extinção da Fundação Educar, em 1990, e com ela o que havia de política organizada em torno da EJA; constituição de um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, nascido morto; oito anos de governo Fernando Henrique, de política centralizadora do MEC, consoante com o receituário neoliberal para a América Latina, com lógica econômica priorizando quase exclusivamente o acesso ao ensino fundamental de crianças, em tempos de ‘escassez’, por excesso de regulação externa dos recursos. O reconhecimento pela quase universalização desse nível de ensino, entretanto, expunha, ao final do segundo mandato de FHC, o equívoco de uma política estreita que de um lado alargara amplamente o acesso, mas não conseguira, porque para além do possível da escola, garantir a permanência dos alunos nem conseguir seu sucesso, ou seja, o aprender a ler autonomamente, como leitores críticos e criativos, nem a escrever, como autores de seu próprio discurso. A opção por alguns sujeitos de direito confrontava-se com o texto constitucional, mantendo-se à margem os silenciados analfabetos e subescolarizados jovens e adultos (ANDRADE; PAIVA, 2004, p. 2-3).

Mesmo que haja um esforço para além da Constituição, a educação de jovens e adultos trabalhadores como um direito humano universal ainda não é garantida.

O fato é também atestado por Paiva (2006, p.531-532):

[...] a educação como direito humano, continuamente reafirmada, ganha força nas últimas décadas, mais no sentido das enunciações do que como o direito é resguardado pelas políticas públicas, princípio indiscutível na EJA. Se o poder econômico tem sido o fazedor de políticas educacionais, nos tempos de globalização, afetando diuturnamente organizações e prioridades dos sistemas públicos e regulando elementos integradores, a partir do custo-aluno/ano, no trato da EJA a questão tem sido mais complexa, no marco do direito. Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não-cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-

legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. A proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

É impossível, portanto, realizar um trabalho com resultados positivos na área da educação sem antes conhecer bem o território onde estão inseridos os alunos. Quais são as demandas desse território ao qual o aluno pertence? Por que os alunos necessitam aprender determinados conteúdos para problematizar o cotidiano vivenciado no seu território? Logo, é insuficiente pensar no contexto dos educandos somente no momento do exercício, da prática pedagógica dentro de sala de aula. É preciso pensá-lo também no instante das formulações de leis que regem a educação. Não resta dúvida, após essa pesquisa, da intenção do Estado ao alimentar essa situação.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, abordamos a educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil contemporâneo a partir da análise da referida modalidade de ensino como um direito humano. No bojo dessa discussão, situamos a Política Pública de EJA nos territórios dos espaços populares, como nosso objeto central de análise, e seu processo, ainda em consolidação, na luta pela construção do reconhecimento de sua especificidade.

Partindo da constatação de que a EJA é um direito humano e também constitucional brasileiro, tratamos de reconstruir como se deu historicamente esse direito no âmbito internacional, e, mais especificamente, no federal, estadual e municipal, articulando as determinações mais gerais à singularidade do contexto brasileiro. O objetivo central dessa pesquisa foi o de elucidar e analisar as contradições inerentes à legislação e à sua efetivação, que vão além do simples acesso de jovens e adultos trabalhadores às salas de aula – a garantia da permanência desse público precisa levar em conta as singularidades políticas, sociais, culturais e territoriais que envolvem os referidos sujeitos.

Seguindo as reflexões sobre concepções e análises de políticas públicas pelo viés marxista, bem como as suas metodologias, observa-se que algumas teorias se confirmam: a educação de jovens e adultos, como vem sendo hoje ofertada, é excludente e, para não ser radical, raramente é construtora de cidadãos críticos. Ao contrário, é uma forma bastante eficaz para manter o poder da burguesia e respaldada por políticas públicas, logo está legitimada pelo

Estado – isto é, um Estado a favor do poder hegemônico que impede a emancipação da classe trabalhadora.

A abertura política pela qual o Brasil passa, e a retomada do processo democrático, se reflete em várias áreas da vida do cidadão, e chega até as menores instâncias político-administrativas, porém, isso não é garantia de democracia. As instituições escolares, por exemplo, têm uma grande quantidade de vagas, no entanto, essas vagas acabam ficando ociosas: verifica-se um número de evasão escolar cada vez maior, por causa do modelo excludente de ensino.

A partir da constatação de que o espaço é dinâmico e está em constantes mutações, o valor atribuído à determinada porção do espaço é feito pela sociedade, que pode ou não o transformar. A formulação de políticas públicas, como vem sendo construída, já impõe determinados valores ao espaço popular a fim de manter o *status quo*. A EJA, funcionando nesses espaços, não foge à regra, já que essas políticas não são pensadas levando em conta a heterogeneidade de cada território.

Diante disso, faz-se necessário governar por meio das diferenças, ou seja, das particularidades de cada território. Conhecer essas diferenças é fundamental para a redução dos desequilíbrios e conseqüente redução das desigualdades socioterritoriais, assim, os indivíduos dos espaços populares passam de objetos a sujeitos da sua própria história. Afinal, o fenômeno urbano e suas questões sociais não podem estar alheios às demandas dos diferentes territórios que compõem a cidade – neste caso, a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Desconsiderar essa diversidade é subalternizar a cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

Finalmente, a ênfase deste trabalho recai sobre algumas elucidaciones a respeito das legislações que em seus escopos trazem a garantia do direito à educação, porém não efetivam o que afirmam. Criam assim um “pseudodireito” que fica somente no plano legislativo, e, portanto, no plano abstrato, fazendo com que sua não concretização tenha desdobramentos severos e excludentes ao negar um direito básico de todo ser humano: a educação.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE?*, 27., 2004, Caxambu/MG. **Anais** [...]. 2004. p. 1-18. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t186.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In:*

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino Gomes (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 19-50.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. reimpressão. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 217 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Rio de Janeiro; Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 2. p. 12-29, jul. 2013.

HELFREICH, Francine. Famílias de classes populares e a escola: caminhos para a garantia de direitos e possibilidades de participação. *In*: SILVEIRA, Maria Lídia Souza da (org.). **Educação Popular e Leituras de Mundo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, v. 01, p. 43-54.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.82, p. 43-57, nov. 2009.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, BA, v. 1, p. 14-28, dez. 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002. 237 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 109 p.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de jovens e adultos: memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004, 209 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002. 259 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/sip/onueducar/todos.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/MEC, 2009.

UNESCO. **UNESCO**: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. 16 fev. 2017. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/75776-unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples>. Acesso: 05 out. 2019

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro; EdUFF, 2011. p. 57-97.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula (org.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 1, p. 143-164.