

ORGANIZADOR:
José Carlos Miguel

EJA

EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS:

DIVERSIDADE

INCLUSÃO E

CONSCIENTIZAÇÃO

Reconhecer a educação de jovens e adultos em suas especificidades impõe a percepção dos seus atores sociais, marcados pela negação, total ou parcial, do direito à escolarização. As marcas distintivas dos sujeitos da EJA resultam do lugar político de subalteridade reservado às camadas populares. Situado na diversidade, com histórias de vidas e traços identitários díspares, o coletivo da EJA exige da escola um olhar atento para a multiplicidade de interesses mobilizados na sua inserção nos processos educativos.

Por isso, a obra se ocupa de reflexão sobre essas trajetórias, problematizando as relações, vivências, valores e conflitos envolvidos. Explicita situações, identidades e experiências relevantes para a efetividade de políticas públicas e práticas pedagógicas necessárias para a transformação da realidade, marcada por mudanças rotineiras nas formas de veiculação da informação, alterando os modos de produção via novas tecnologias e exigências de qualificação progressiva.

Com base em pesquisa bibliográfica, em análise documental e na análise de dados sobre os processos de EJA, o livro evidencia a precariedade da oferta por parte do Estado, mera função de instrumentalização para o trabalho, desconsiderando-se as implicações para a conscientização, a desigualdade, a diversidade e a necessidade de formação em dimensão *omnilateral*. Consolida-se uma educação pouco inclusiva; assim, além do que a EJA tem sido, os autores preferiram tratar mais do que ela pode vir a ser.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Diversidade, Inclusão e Conscientização

Organizador:
José Carlos Miguel

José Carlos Miguel
Organizador

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Diversidade, Inclusão e Conscientização

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Imagem da capa: "Respeito ao direito de aprender, de todos e ao longo da vida" (Lilian Pacchioni Pereira de Sousa)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- E24 Educação de jovens e adultos: diversidade, inclusão e conscientização / José Carlos Miguel (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021. 353 p. : il. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5954-134-8 (Digital) ISBN 978-65-5954-133-1 (Impresso) DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8>
1. Educação de adultos. 2. Educação inclusiva. 3. Escolas – Organização e administração. 4. Matemática – Ensino fundamental. 5. Inclusão digital. 6. Educação e tecnologia de ponta. I. Miguel, José Carlos. II. Título.

CDD 374

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Agradecimentos

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Programas de Excelência Acadêmica -PROEX.

Sumário

Apresentação.....	9
<i>José Carlos Miguel</i>	
Prefácio	25
<i>Gustavo Cunha de Araújo</i>	
Educação de jovens e adultos no contexto de educação inclusiva: problemas e perspectivas da sociedade e da educação contemporânea.....	29
<i>José Carlos Miguel</i>	
Educação de jovens e adultos, cultura e arte: entrelaçando saberes	71
<i>Ana Paula Cordeiro</i>	
<i>Laís Marques Barbosa</i>	
<i>Francisane Nayare de Oliveira Maia</i>	
Conflitos, relações de poder e organização do trabalho na escola.....	93
<i>Ellen Felício dos Santos</i>	
<i>Fernanda Gonçalves Gomes</i>	
<i>José Carlos Miguel</i>	
Propagandas de divulgação dos programas da EJA: representações sobre educação permanente ao longo da vida e para todos.....	123
<i>Lilian Pacchioni Pereira de Sousa</i>	
A tomada de consciência na educação de jovens e adultos	149
<i>Claudia Regina Targa Miranda</i>	
<i>Emerson da Silva dos Santos</i>	
<i>José Carlos Miguel</i>	

O ensino de matemática nos anos iniciais: abordagens teórica e metodológica nas classes de EJA.....181

Miriam Pires Borges

Educação de jovens e adultos: perfil identitário discente e suas implicações para o trabalho docente205

Elisângela da Silva Callejon

José Carlos Miguel

Os atuais desafios da educação de jovens e adultos para a emancipação: crise da democracia e desescolarização249

João Paulo Francisco de Souza

Raquel dos Santos Cândido da Silva

EJA e multiletramentos na educação do campo: práticas de aprendizagem e inclusão digital271

Douglas Antonio Rodrigues Silva

Rodrigo Martins Bersi

Educação desenvolvimental, tecnologias digitais na educação e a pandemia COVID-19.....295

José Eduardo Pereira de Souza

José Carlos Miguel

Reflexões sobre a trajetória histórica de mulheres: implicações para a constituição de processos de EJA.....337

Carla Chiari

Mariana Lopes de Moraes

Apresentação

O presente livro tem como escopo a discussão de constructos teóricos postos em contexto amplo de busca de reconhecimento do direito social à educação, bem como de concepções sobre o ideário da educação inclusiva, apontando para o legado histórico da educação de jovens e adultos, a EJA, como campo de práticas educativas situadas no âmbito do Direito Público Subjetivo. Esses condicionantes sociais e políticos, relativos à constituição efetiva de sujeitos de aprendizagem se voltam à compreensão do cotidiano escolar como espaço de tensões, mas também de práticas pedagógicas alternativas, dialógicas e populares, concebidas como elementos fundantes da tomada de consciência e, quiçá, da transformação da sociedade.

Compreender a EJA como espaço de Direito Público Subjetivo implica em considerar que aprender é direito de todos, condição de dignidade humana e de exercício da cidadania, sendo a sua consolidação um dever do Estado politicamente organizado, ao qual se incumbem atribuições constitucionais no sentido de administração do excedente econômico, incluindo-se a atuação necessária no sentido de reformas multiestruturais no seio da sociedade brasileira com vistas à minimização da desigualdade social, situação tomada como principal determinante dos indicadores de analfabetismo e de baixa escolarização, acrescida de determinantes sociais ligados a raça, cor e gênero, de amplo segmento da população.

É no contexto de protocolos internacionais definidos pela UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, das teses debatidas no contexto dos Fóruns Sociais Mundiais e das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, as CONFINTEAs, que se logrou estabelecer o paradigma da produção de conhecimento e de aprendizagem permanente, para todos e ao longo de toda a vida, como elementos fundantes para transformação da ação educacional imposta pelas transformações globais.

Todos os protocolos enunciados destacam a importância da escolarização de jovens e adultos, firmando compromissos em dimensão de caráter regionalizado de modo a se galgar condições adequadas para o desenvolvimento sustentável e equitativo, para a promoção de uma cultura de paz que tenha como base a liberdade, a justiça e o respeito mútuo, o que exige a construção de uma relação de complementaridade entre a educação formal e a não-formal.

Na efervescência dos debates sobre a educação das camadas populares, as disputas estabeleceram que, embora dever do Estado, não seria produtivo desconsiderar a relevância de processos formativos situados no contexto das lutas pela terra, pela moradia, pelo reconhecimento de direitos sociais e trabalhistas, enfim, pela existência e sobrevivência em condições dignas.

Desse modo, compreende-se que os processos de EJA, situados dentro da escola ou fora dela, em instâncias apropriadas da sociedade civil organizada, concretizam as possibilidades de desenvolvimento intelectual para todas as pessoas, de qualquer faixa etária, possibilitando a atualização de seus saberes, o desenvolvimento de capacidades de naturezas diversas e as trocas de experiências, com base em vivências significativas, podendo propiciar o acesso a novas formas de socialização, trabalho e cultura. Esse conjunto de prerrogativas de dimensão sociocultural e política deve

promover capacidades para o enfrentamento dos desafios postos para o convívio solidário, para uma cultura de paz e para a sustentabilidade, em realidade marcada pelas transformações científicas e seus impactos na vida social e cultural.

Hoje o mundo se revela globalmente conectado por tecnologias digitais de informação e comunicação, de alcance inimaginável em um passado bem recente. No entanto, se o desenvolvimento tecnológico traz conforto para grande contingente da população com poder de acesso aos bens culturais dele decorrentes, por outro lado, se amplia a desigualdade entre os mais pobres, como se evidenciou no advento da necessidade de ensino e trabalho em atividades remotas por conta da pandemia provocada pelo Coronavírus. Desta forma, novas abordagens teóricas e metodológicas se revelam fundamentais como forma de sustentação das respostas às demandas sociais, educacionais e culturais a partir de embates no espaço sociopolítico marcado por fortes desigualdades e discriminações às quais estão submetidas as classes subalternas, trazendo consequências para o convívio social. Nesse contexto, a educação ocupa lugar de destaque e o processo de escolarização e formação profissional tem papel decisivo.

A educação escolar, a de EJA, inclusive, tem a seu cargo a difusão de saberes comprometidos com a ruptura e a inovação; ao mesmo tempo, é sua atribuição contribuir para a preservação do patrimônio cultural do povo brasileiro. A ciência, a cultura, a arte, os valores, enfim, tudo aquilo que diz respeito à preservação da identidade de um povo é também parte do compromisso da instituição educacional. Neste sentido, a escola, em sentido abrangente, vive a dicotomia do novo com o antigo, da inovação com a preservação, da construção com a superação. Não basta, portanto, o letramento básico, elementar; é imprescindível um processo de formação geral, comprometido com a transformação social. Os sujeitos da EJA

necessitam de processo de escolarização, com qualidade e alcance social e político, e têm pressa.

Assim é que a instituição escolar como um todo e, particularmente, a de EJA, constitui um espaço de luta cujas perspectivas de transformação se ampliam na razão direta do compromisso político e da competência técnica daqueles que nela militam.

Após alguns avanços, ainda que não como os almejados, em passado recente, vivemos dias nos quais a dimensão social, política e cultural na qual estamos inseridos está sendo redesenhada. Em nome da reorganização do Estado brasileiro, supostamente incapaz de responder às demandas sociais, mas cuja arrecadação é vultosa, direitos sociais historicamente conquistados vêm sendo vilipendiados sob o mantra do ideário de Estado mínimo.

Entretanto, efetivamente, o problema da reforma do estado brasileiro é outro. Trata-se, não de minimização do papel do Estado em seu dever de fomento das demandas sociais básicas como saúde e educação, dada a sua função de administração do excedente econômico, mas da necessidade de sua desprivatização, ou seja, de sua retomada do controle por interesses dominantes que as consideram, não como investimentos, mas como despesas; não como instrumentos para o bem-estar social, mas para a mera instrumentalização do mercado de trabalho e otimização de lucros dos seus negócios. Somente uma situação de alienação extrema das camadas populares pode justificar o fenômeno de supressão de vagas e classes de EJA como vêm ocorrendo no contexto brasileiro dos últimos anos, sem maiores consequências.

Concernentes ao fenômeno da alienação convivem políticas oficiais para a educação de jovens e adultos, com slogans absolutamente discutíveis como “EJA e Mundo do Trabalho”. Se preparar para o mercado

de trabalho é necessário e de alcance social, mais ainda é desenvolver políticas de Estado, não de governo, pautando o enfrentamento político da situação nacional de desemprego, subemprego e atuação na economia informal de milhões de trabalhadores, posto que o número de sujeitos nessa situação é muito parecido com os indicadores de analfabetismo absoluto no país. Não se resolve o problema do analfabetismo, absoluto ou funcional, sem políticas que minimizem a brutal desigualdade provocada por mecanismos de excessiva concentração de renda.

Nesses novos-velhos tempos da geopolítica brasileira, sujeitos sociais, outrora visíveis, podem e devem se organizar em movimentos sociais pela educação, uma garantia constitucional, entonar a voz e expor ainda que, por vezes, de forma pouco elaborada, suas demandas específicas. Mas parece que as classes populares entraram em estado de plena letargia em passado muito recente.

Apesar disso, debater e dialogar é preciso e constitui papel da universidade. Desta forma, considera-se ao longo desta obra que as classes populares têm clareza da importância da escola para a melhoria da sua condição de vida, de tal modo que superar esse estado de coisas e de ânimos exige formação humanista, geral e inclusiva, produzindo conhecimentos e formação escolar na amplitude do sentido de pertinência social.

Ademais, somente um processo de formação humana *omnilateral* pode contribuir para a consolidação da incipiente democracia brasileira, voltando-se para o respeito aos direitos humanos, para a participação social ativa e crítica na vida social e para o estímulo à busca de solução pacífica para os conflitos, com vistas à superação dos preconceitos e da discriminação. Perseguindo denodadamente novas formas de pensar e agir, vislumbrando a convivência com as diferenças e respeitando a identidade cultural das pessoas do universo da EJA, aperfeiçoando-se constantemente, contribuindo para abrir os caminhos do futuro, os educadores dessa

dimensão da educação básica terão cumprido, com parcimônia, um dever social de grande alcance político.

Em seu conjunto, dentro dos limites teóricos que os determinam, os textos que compõem essa obra comungam desse ideário e compreendem que pensar a EJA em contexto de diversidade, de inclusão e de conscientização das pessoas supõe enfrentar o desafio político de Educação para Todos ao Longo da Vida, favorecendo a apropriação dos avanços científicos e tecnológicos e de valores voltados à dignificação da condição humana, com base no desenvolvimento de currículos flexíveis e diversificados, pautados pelo reconhecimento da identidade cultural e das histórias de vida dos sujeitos das camadas populares.

Com essas preocupações, as formulações presentes no livro que ora se apresenta decorrem de ações de articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária postas em prática no contexto do Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos, PEJA; do Grupo de Pesquisas Sobre a Formação do Educador, GP FORME; do desenvolvimento de projetos de mestrado e doutorado no contexto da EJA; de projetos de intervenção na realidade escolar em sentido amplo; e, principalmente, das discussões sobre essa área do conhecimento desenvolvidas no âmbito de disciplinas da graduação e da pós-graduação, com o intuito de integração entre essas dimensões do ensino superior e destas com a educação básica.

Todos os textos da coletânea resultam da persecução de articulação entre teoria e prática no contexto da EJA envolvendo ampla pesquisa bibliográfica, análise documental sobre os limites de constituição dos processos educativos de jovens e adultos, perspectivas de intervenção nessa realidade ou análise dos processos de formulação teórico-metodológica e de difusão de conhecimento.

Nos limites dessa compreensão, o capítulo denominado “*Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Educação Inclusiva: Problemas e Perspectivas da Sociedade e da Educação Contemporâneas*”, de autoria de José Carlos Miguel, discute a educação de jovens e adultos, como o título bem indica, compreendida em contexto de educação inclusiva, analisando problemas didático-pedagógicos, sociais e políticos que condicionam o desenvolvimento da EJA e da educação na sociedade atual, bem como refletindo sobre perspectivas para melhor encaminhamento do problema da exclusão escolar em sentido amplo. Assim, analisa indicadores de analfabetismo absoluto e funcional no contexto nacional, mostrando que apesar de redução percentual significativa nas últimas décadas, o problema permanece latente em números absolutos, comprometendo o estado de bem-estar social e as prerrogativas de desenvolvimento humanitário, social e coletivo. Sua análise situa a EJA no contexto socioeconômico, político e cultural da realidade brasileira e enuncia princípios condicionantes da busca de consolidação dessa dimensão da educação básica em currículos flexíveis e metodologias inovadoras, concluindo pela necessidade de investimentos na área, de estabelecimento de relações formativas que considerem a diversidade, incluindo os sujeitos historicamente alijados do direito à educação, bem como pensando a conscientização do educando de seu papel social e político em uma sociedade absolutamente desigual, carente de transformação no sentido de fazer valer a dignidade da condição humana.

O capítulo intitulado “*Educação de Jovens e Adultos, Cultura e Arte: entrelaçando saberes*”, em coautoria de Ana Paula Cordeiro, Laís Marques Barbosa e Francisane Nayare de Oliveira Maia, tem como objetivo analisar as possíveis contribuições da cultura e da Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando a pertinência dessa discussão face à identidade cultural e às histórias de vidas dos sujeitos, pautando-se, além de livros, em

músicas que auxiliam na visualização das diferenças sociais, as quais, muitas vezes restringem o acesso e permanência na escola a determinada parte da sociedade. Para tanto, primeiro são apresentadas considerações gerais sobre a EJA, após algumas definições conceituais em torno da cultura e da arte, e por fim as principais contribuições de ambas para a EJA. Diante do que foi apresentado, concluiu-se que a Arte e a Cultura, no trabalho na EJA, são necessárias, pois favorecem, dentre outros aspectos, o (re)conhecimento dos estudantes como seres de valor e o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade, por meio de reflexões e ações sobre si e o mundo ao redor.

Buscando responder ao problema de pesquisa enunciado, “Como o conflito e as relações de poder interferem na organização do trabalho na escola?”, Ellen Felício dos Santos, Fernanda Gonçalves Gomes e José Carlos Miguel abordam a temática da educação escolar, os conflitos e as relações de poder que nela se constituem, caracterizando a escola como instância fundamental para a produção e difusão de saberes, mas também reprodutora de discursos, ideias e valores, um espaço de luta e de disputa, portanto, dos sujeitos que nela militam. O texto produzido, “*Conflitos, relações de poder e organização do trabalho na escola*” aponta para elementos de uma perspectiva educacional que se sustenta em trocas recíprocas, em relações não autoritárias, voltadas à transformação de mentalidades, à formação de conceitos, hábitos, valores e atitudes de forma crítica. Nesse modo de olhar, impõe-se à escola a contribuição para uma reorganização da forma de difusão do conhecimento científico e da cultura, em relações postas a serviço do desenvolvimento social e da ampliação da escolarização do homem e da mulher, haja vista, inclusive, os indicadores de analfabetismo feminino, em consolidação de reversão na história recente da realidade brasileira. Construir uma escola democrática popular exige a discussão e o redimensionamento das relações de poder na escola. No

entanto, demonstra-se que a instituição escolar acaba reproduzindo valores da sociedade de classes e atendendo aos interesses dominantes, sendo que as relações de poder estabelecidas na escola são a reprodução em escala menor, das relações vividas na sociedade. Muitos alunos externalizam o seu desinteresse por uma escola que não acompanha as aceleradas transformações da sociedade, criando conflitos e as impostas relações de poder acabam conduzindo a negociações ou mediações constantes entre professores, gestores e estudantes para garantir ao menos o curso normal das aulas. No entanto, a pretensa relação dialógica que se observa pouco considera, de fato, da vivência dos alunos, e busca seduzi-los na tentativa de gerar empatia, mas também de reforçar o lugar docente na hierarquia educacional.

Certa da influência dos meios de comunicação na determinação dos comportamentos dos indivíduos e, paralelamente, do fato de que 6 em cada 10 brasileiros repetem a baixa escolarização dos pais, desnudando-se a contradição da divulgação de programas de alfabetização de jovens e adultos apenas com faixas escritas na frente das escolas, Lilian Pacchioni Pereira de Sousa aborda em seu texto, “*Propagandas de Divulgação dos Programas da EJA: representações sobre educação permanente ao longo da vida e para todos*”, a influência das representações sociais no comportamento da sociedade em seus determinantes culturais, políticos, sociais, religiosos e econômicos, orientando a interpretação do conteúdo midiático por parte da audiência. Com categorias de análise de conteúdo das divulgações dos programas de EJA muito bem definidas, a autora evidencia certos estereótipos presentes na comunicação com os atores sociais da EJA, a representação dos jovens nas propagandas, a concepção da EJA como instrumentalização para o mercado de trabalho e as relações entre escolarização formal e informal. Conclui-se, dentre outros aspectos, pela evidência de certa banalização dos ideais de humanização e de educação

permanente ao longo da vida e para todos, raramente considerando-se os condicionantes sociais e culturais das decisões educacionais nesta direção.

Situando-se em amplo espectro de ações educativas que se estendem da realidade da educação básica ao ensino superior, os professores Claudia Regina Miranda Targa, Emerson da Silva Santos e José Carlos Miguel discorrem, em artigo denominado “*A tomada de consciência na educação de jovens e adultos*”, sobre o alcance social e político de um trabalho na Educação de Jovens e Adultos que busque a tomada de consciência dos atores sociais que atuam nessa modalidade de ensino. Apesar de muito debatida nos últimos tempos, a implantação de projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta dificuldades e incongruências, muitas dessas em decorrência da falta de políticas públicas que possam atender aos estudantes que de alguma forma foram excluídos do sistema regular de ensino. Igualmente se nota certo descaso com a formação docente, inicial e continuada, para atuação nesta área de conhecimento. Neste diapasão, serão tratadas as implicações pedagógicas do estabelecimento das diferenças entre consciência crítica e consciência ingênua, bem como os limites e as possibilidades de se consolidar o processo de conscientização com base no diálogo horizontal, atinente à filosofia de educação que emana do pensamento freireano, buscando-se avançar, com esse intento, em reflexões situadas nas perspectivas teóricas do construtivismo piagetiano e da teoria histórico-cultural.

Miriam Pires Borges, por sua vez, discute possibilidades de transformação do cotidiano das aulas de Matemática em seu texto “*O Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: Abordagens Teórica e Metodológica nas Classes de EJA*”. A autora analisa a situação do ensino da Matemática no contexto geral da educação e, especificamente, como a Matemática pode ser ensinada nas classes de Educação de Jovens e Adultos, EJA. Por meio de pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise documental acerca

das diretrizes curriculares para a área do conhecimento, delinea fundamentos importantes para a forma como os conteúdos matemáticos ensinados e aprendidos pelos estudantes na escola poderão ser relevantes em suas tarefas e situações no dia a dia. Em linhas gerais, aborda a situação do ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas brasileiras, mostrando índices alcançados pelos estudantes em algumas das avaliações aplicadas no país. Em relação ao ensino da disciplina nas classes de EJA, apresenta as contribuições da Matemática para o desenvolvimento do pensamento lógico e para a formação de conceitos e a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências, ou seja, o “currículo oculto” que apresentam ao ingressarem na escolarização formal. Destaca-se, então, a importância de oportunizar situações de interações sociais na sala de aula para que, professores e alunos, participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, em uma prática pedagógica histórico-cultural, voltada à resolução de problemas.

Igualmente comungando da importância de se considerar as vivências e o “currículo oculto” dos sujeitos da EJA na prática pedagógica, Elisângela da Silva Callejon e José Carlos Miguel, exploram outros aspectos atinentes à forma como os educandos se colocam ante às possibilidades de apropriação de conhecimento no artigo “*Educação de Jovens e Adultos: perfil identitário discente e suas implicações para o trabalho docente*”. Buscou-se, então, analisar o perfil identitário do aluno da EJA em Marília, e identificar de que forma ele contribui para a realização do trabalho docente. Como as histórias de vida e a identidade cultural dos alunos da EJA repercutem no trabalho de aprendizagem desenvolvidas pelos professores? Considerando a perspectiva cultural e experiência de vida do sujeito da EJA, o trabalho a ser desenvolvido pelo professor deverá ser intencional e sistemático no sentido de flexibilizar o Currículo da EJA, adequando-o à necessidade dos sujeitos em questão. Para isso, foi utilizado o método de

revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino em Marília, bem como, outras leis da esfera federal. Também foi realizada uma pesquisa com os alunos e professores da EJA para configuração da análise e conclusão do capítulo. Os resultados indicam que os professores consideram o saber cultural que cada aluno possui e procuram adequar os conteúdos, porém muitas vezes não conseguem flexibilizar o currículo, pois o consideram engessado. Outro fator importante, que foi observado, é a limitada oferta de cursos de formação inicial e continuada em Educação de Jovens e Adultos. Essa falta de qualificação e especialização repercute na ação docente realizada em sala de aula.

No texto “*Os Atuais Desafios da Educação de Jovens e Adultos para a Emancipação: crise da democracia e desescolarização*”, João Paulo Francisco de Souza e Raquel dos Santos Candido da Silva analisam as perspectivas e desafios para a educação de jovens e adultos, EJA, situadas no âmbito da contribuição que deve prestar à guisa de inclusão educacional efetiva de amplo segmento de sujeitos oriundos das camadas populares e no contexto de profundas transformações sociais, políticas e econômicas da realidade brasileira contemporânea. Enfatizam que o quadro se agrava consideravelmente a partir do final do ano de 2019 com a excepcionalidade de uma pandemia, colocando em crise o funcionamento da sociedade, seus valores, costumes e posturas e aprofundando a desigualdade. Se, por um lado, é fato que progressivamente a EJA se constitui como reconhecido campo de reflexões teóricas, avançando de um lócus secundário na análise do cenário educacional para uma dimensão um pouco mais considerada no debate acadêmico, por outro lado, a ela se impõe a assunção de uma identidade efetivamente voltada à pretensão de educação continuada, para todos e ao longo da vida e a retomada de atendimento efetivo da demanda, prejudicada por um quadro, recente,

mas acentuado, de supressão de vagas. Assim, o estudo se estabelece com base em ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática da EJA, em análise documental sobre a constituição legal dos seus processos e na atuação dos pesquisadores como gestores e educadores nesta área do conhecimento para concluir, dentre outros aspectos, que o encaminhamento do problema se coloca no contexto da educação democrática, implicando em vários processos, estratégias e concepções educativas capazes de romper com objetivos autoritários e determinações opressivas. Intervenções e iniciativas docentes e discentes podem colaborar no sentido do rompimento dessas estruturas, na medida em que uma nova lógica de resistência é construída conjuntamente com a reestruturação dos poderes a partir de uma transformação emancipadora. Para tanto, a formação contínua, a atitude intencional do ensino e o alargamento da consciência crítica dos educadores é fundamental nesse sentido, uma vez que tem impacto direto no acontecimento das aulas e na emancipação dos educandos, buscando romper especialmente com o processo deliberado de alienação das classes populares.

Em estudo pautado em processos de multiletramentos e assentado na importância do acesso à internet como elemento transformador, principalmente, para os educandos jovens e adultos residentes nas áreas rurais, o artigo denominado “*EJA e Multiletramentos na Educação do Campo: Práticas de Aprendizagem e Inclusão Digital*”, em coautoria de Douglas Antonio Rodrigues Silva e Rodrigo Martins Bersi, busca traçar apontamentos importantes no que tange ao campo da educação nesse meio e na forma com que ela pode alterar a percepção de uma quantidade imensa de alunos, não só ensinando-os a ler e a escrever, como também, a programar, a entender os processos existentes em um computador, ainda que não mergulhe profundamente em suas dimensões social, cultural e crítica. Com estas preocupações os autores debatem a Educação de Jovens

e Adultos enfatizando o dinamismo no aprendizado, destacando que a familiaridade com recursos digitais que pode ser revertida em aprendizagem formal e inclusiva, discorrem sobre o letramento digital ativo através dos recursos da internet, além de apontarem a inclusão digital em contexto de práticas de multiletramentos na EJA como ação imprescindível para a sua efetividade em perspectiva inclusiva. A inclusão digital que tratamos parte das necessidades concretas dos sujeitos, em atividades socialmente situadas, reconhecendo as especificidades dos textos digitais e sabendo utilizar destes recursos para resolver problemas imediatos, fugindo da superficialidade de lidar com as TDIC apenas como aparato técnico. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de reconhecermos as TDIC como tecnologias capazes de modificar a “leitura de mundo” dos sujeitos e do desenvolvimento da linguagem, assim como de se tratar a inclusão digital como algo que envolve a aplicação prática dessas tecnologias na realidade concreta, reconhecendo seu funcionamento e sabendo, conscientemente, utilizar estes recursos nas mais diversas atividades cotidianas, utilizando-se dos multiletramentos para efetivamente se apropriar das novas tecnologias, fomentando a participação efetiva na Web 2.0.

Para encaminhar a conclusão dessa apresentação, o artigo “*Educação Desenvolvimental, Tecnologias Digitais na Educação e a Pandemia COVID-19*”, em coautoria de José Eduardo Pereira de Souza e José Carlos Miguel, tratou de discutir algumas relações que se colocam entre educação desenvolvimental e o uso de ferramentas tecnológicas na educação, fenômeno exponenciado a partir da pandemia de Coronavírus. O estudo norteou-se por ampla pesquisa bibliográfica sobre os sentidos e significados do trabalho em educação; procedeu à profícua análise documental sobre o processo decisório acerca do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola; bem como refletiu sobre as

vivências como atores sociais desta área de conhecimento, sobre o que era, como está sendo e o que poderá ser a escola após o encaminhamento de problema tão complexo como é a COVID-19. Neste contexto, analisou-se os determinantes teóricos da Educação Desenvolvidora que, alinhados ao uso das novas tecnologias, podem fornecer algumas contribuições para maximizar o aprendizado escolar sistematizado, cientificamente organizado, dentro da escola e mesmo longe dos muros escolares, certos de que a excepcionalidade a qual nos tornamos expostos colocou em pauta debate que não pode mais ser adiado. No entanto, é preciso registrar que, sob o ponto de vista dos autores, o fenômeno em pauta não é simplista: reflete uma crise estrutural do hipercapitalismo, resultante de um conjunto de crises que se colocam no contexto do neoliberalismo, de matriz política ultraconservadora, já há várias décadas. Por isso, as conclusões da pesquisa indicam que não há como desprezar a cultura e o momento histórico da humanidade, sendo fundamental considerar as teses da Educação Desenvolvidora, com princípios que podem nortear formas inovadoras de ensinar e aprender, especialmente neste momento de pandemia no qual a educação se viu compelida ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação. E que, no sentido temporal, as teses da Educação Desenvolvidora não são recentes, mas são inovadoras pois tem como foco a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos, com potencial para proporcionar avanços e superar o caminho que já foi trilhado pelo ensino tradicional, independentemente se utilizada nas formas remota, presencial ou híbrida.

Por seu turno, o artigo redigido em coautoria por Carla Chiari e Mariana Lopes de Moraes, denominado “*Reflexões Sobre a Trajetória Histórica de Mulheres: implicações para a constituição de processos de EJA*” aborda questão fundamental, a exigir, ainda, amplo debate e pesquisas no

contexto acadêmico, qual seja, a presença do universo feminino nos processos de escolarização de adultos sobejamente marcado por uma trajetória de exclusão. O estudo demonstra que, se avançam as mulheres na ocupação do espaço público, continuam atadas à exclusividade das responsabilidades domésticas e familiares. Estes aspectos têm sido apontados por estudiosas e pesquisadoras também do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA): a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola. O fenômeno vem se tornando menos efetivo à medida do avanço do movimento de emancipação feminina.

Finalizamos, firmando a certeza da relevância do trabalho coletivo dos autores, parceiros deste estudo, de lutas dentro e fora da universidade e de comunhão de propósitos, em sua maioria, jovens pesquisadores, a extrapolarem os justos anseios de carreira acadêmica, os quais, debruçando-se sobre temáticas reveladoras dos dramas e das tramas que envolvem a luta pela concretização da EJA como elemento fundamental da perspectiva de educação inclusiva, contribuem para o avanço progressivo dessa área do conhecimento como campo fundamental de reflexões teóricas e de sustentação de políticas voltadas à construção de uma sociedade menos desigual, mais fraterna, humana e acolhedora.

A educação, neste mundo que se sonha, enquanto os sonhos são permitidos, não precisará de adjetivos.

José Carlos Miguel

Prefácio

Gustavo Cunha de Araújo¹

Com muita honra recebi o convite para prefaciá-lo livro “Educação de Jovens e Adultos: diversidade, inclusão e a tomada de consciência”. Abordar esse assunto sempre é muito importante e necessário para ampliar o debate acerca da EJA na pesquisa educacional e, conseqüentemente, para a produção de conhecimento na área. Por isso, registro aqui a minha satisfação em escrever esse prefácio.

O ano de 2021 está sendo um ano de intensos desafios e dificuldades não apenas nas esferas sociais, políticas e econômicas, mas também na saúde, educação e ciência, que demandam ainda mais atenção do poder público para essas áreas para que as mesmas avancem e possam continuar contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Na observação que faço, penso que isso ocorre devido a principalmente dois fatores: redução de investimentos em educação, ciência, saúde entre outros setores pelo atual governo; e devido à Pandemia da COVID-19 que afetou significativamente as vidas de professores, pesquisadores e da população em geral.

É importante mencionar isso, pois a Educação de Jovens e Adultos vem de um longo histórico na educação brasileira lutando pelo acesso do

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FFC, Unesp, Câmpus de Marília. Docente vinculado à Universidade Federal do Tocantins, UFT, Câmpus de Tocantinópolis, ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFT, PPPGE/UFT e ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, UFU.

jovem e do adulto à escola, bem como da sua permanência nessa instituição. Os sujeitos dessa modalidade frequentam a escola com o objetivo de não apenas darem continuidade em seus estudos, mas de fazer valer o seu direito de ter acesso à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, principalmente. Porém, nem sempre na prática isso se consolidou, como pode ser constatado pelo fechamento de escolas noturnas de turmas de EJA em diferentes localidades no Brasil, baixo investimento financeiro nessa modalidade, entre outros. Diante disso, problematizar questões referentes a esse tema é manter viva a discussão a respeito da importância da EJA na educação brasileira.

Ao organizar as reflexões e análises realizadas pelos autores(as) deste livro, percebe-se um conjunto de estudos que abordam análises críticas e indicativos para futuros estudos, devido a consistência das pesquisas realizadas. Isso é importante para se pensar em ações pedagógicas que dialoguem com os saberes dos jovens e adultos e, conseqüentemente, com a aprendizagem construída por eles nesse processo. Além disso, os estudos apresentados nesta obra deixam evidente a seriedade dos(as) pesquisadores(as) em problematizar categorias importantes na pesquisa em educação, como políticas públicas, formação de professores, inclusão, didática, conscientização, tecnologias e direito à educação.

Com efeito, os capítulos escritos para esta coletânea revelam, na sua conjuntura, a necessidade das políticas públicas de EJA serem mais efetivas e que possam garantir formas de inclusão voltadas à qualidade desse ensino, uma vez que há uma diversidade significativa de jovens e adultos presentes nessa modalidade e que o aprendizado deles não se inicia na sua volta à escola: ao contrário, iniciou bem antes de retornarem ao ambiente escolar.

Outro ponto interessante da obra diz respeito à teoria Histórico-Cultural, que se anuncia na estrutura do livro. Abordar essa matriz

epistemológica que considera a aprendizagem como fator de desenvolvimento (principalmente na perspectiva de aprendizagem desenvolvimental), eleva e potencializa a qualidade do debate promovido na educação escolar e acadêmica, ao permitir um diálogo denso e profícuo com outros estudos publicados na área, principalmente na EJA. E isso, os autores fazem com competência.

Por isso, problematizar a Educação de Jovens e Adultos na pesquisa acadêmica, na atual conjuntura, tendo como principal aporte teórico a teoria Histórico-Cultural é extremamente revolucionário, pois revela, entre outras questões, que não basta o jovem e o adulto frequentar a EJA, mas que as instituições que ofertam essa modalidade ofereçam condições de acesso e permanência para que eles possam estudar, pois muitos deles são trabalhadores e retornam a essas instituições às vezes desmotivados. Por isso é importante e necessário essas instituições considerarem as especificidades e conhecimentos desses educandos nas metodologias e estrutura curricular, pois podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem deles, fundamental para o seu processo formativo e no desenvolvimento da tomada de consciência da realidade da qual fazem parte.

Um ponto que merece destaque é a criação do Grupo GP FORME – Formação do Educador, nos debates e pesquisas a respeito, principalmente, da formação de professores e didática, em diálogo com a EJA, destacada nesta produção coletiva. Por ser um grupo consolidado na instituição (UNESP/Marília), reafirma o compromisso com a produção de conhecimento na área a partir de uma produção qualificada de seus membros, como é o caso da coletânea de pesquisas apresentadas neste livro.

Ao ler os capítulos que compõem esse livro, observa-se que o conhecimento produzido pelos jovens e adultos deve ser considerado nos processos pedagógicos desenvolvidos com eles na escola e universidade,

bem como os seus saberes e experiências construídos ao longo de suas vidas. Não há dúvidas de que esses educandos retornam aos seus estudos não por obrigação, mas porque eles têm interesse e necessidade de aprender.

Enfim, esta obra é uma produção coletiva de pesquisadores(as) engajados(as) sobre a EJA e que merece ser lida e referenciada. Quero ressaltar que as contribuições aqui mencionadas dão voz a um tema ainda problematizado na educação: sujeitos homens e mulheres da Educação de Jovens e Adultos que buscam, no retorno à escola, dar continuidade em seus estudos e socializarem os seus saberes e culturas, fazendo valer seus direitos de terem acesso à educação. Mas, para efetivar as discussões e análises construídas, tem na teoria Histórico-Cultural o seu principal aporte teórico para as reflexões e análises feitas.

Compreender que o estudante jovem ou adulto tem o direito de participar de uma sociedade mais justa, igualitária e voltada para a formação humana com qualidade, é reforçar a consolidação da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, defendida pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), uma vez que esses educandos se interagem socialmente e culturalmente, independentemente de suas idades, compartilhando as suas experiências de vida.

Portanto, ao levantar questões importantes de pesquisa, esta obra consegue recuperar elementos interessantes para promover a produção de conhecimento na área e, conseqüentemente, chamar a atenção do leitor acerca da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, ao situar este livro no contexto acadêmico, a partir de diferentes abordagens investigativas que analisam o tema, os capítulos aqui apresentados contribuem de forma ampla para a problematização e produção de novas reflexões críticas no que se refere à EJA na área educacional, não esgotando a discussão sobre jovens e adultos na educação brasileira.

Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Educação Inclusiva: Problemas e Perspectivas da Sociedade e da Educação Contemporâneas

José Carlos Miguel²

Introdução

Embora a História da Educação Brasileira registre a garantia de instrução primária, pública e gratuita, para toda a população, desde a norma constitucional editada em 1824, tal prerrogativa de cidadania e de exercício de direito raramente ultrapassou os limites da intencionalidade legal nesse amplo lapso temporal. De fato, após tantos programas e campanhas voltados à erradicação do analfabetismo, pode parecer absurda, à primeira vista, a discussão sobre a escolarização de jovens e adultos, especialmente a alfabetização inicial, no contexto brasileiro do século XXI.

Isso porque, a julgar pelo fenômeno do fechamento de salas de aula de EJA na atualidade, se possa ter como certa a tese de que os gestores da educação básica acreditam na inserção cada vez mais precoce e ampliada

² Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP, PEJA, Câmpus de Marília.

das crianças nos processos de escolarização, como forma de não haver, no futuro, jovens e adultos não escolarizados. Mas, esse raciocínio é inconsistente, de modo que o problema do analfabetismo e da reduzida escolarização de amplo segmento da população brasileira se mostra evidente, fazendo desse debate algo absolutamente necessário já que, efetivamente, o nível de letramento científico no país ainda se revela muito aquém do desejável, impondo-se a necessidade de implementação de políticas públicas, de reformas multiestruturais no espectro sociopolítico e de efetiva participação da sociedade civil organizada para o devido encaminhamento do problema.

Percentualmente, o número de brasileiros de 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever um bilhete ou um texto simples vem se reduzindo progressivamente nas últimas décadas, mas ainda soma cerca de 11 milhões de brasileiros analfabetos, ou 6,6% dessa população, segundo dados da PNAD-Contínua, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada em 2020.

Em 2001 o índice de analfabetismo absoluto nessa faixa etária era de 12,4%, indicando decréscimo de 5,8% até o momento; no entanto, em números absolutos o quantitativo de analfabetos no país sempre oscilou entre 11 e 13 milhões no período. Ainda mais grave, a estagnação em torno de 30%, na margem de erro, totalizando cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, brasileiros entre 15 e 64 anos que não conseguem ler e interpretar textos simples ou resolver problemas envolvendo as operações matemáticas elementares, com eficiência.

Ademais, a queda nos percentuais de analfabetismo está mais relacionada ao envelhecimento da população e à inserção cada vez maior e de forma mais precoce das crianças na escola, do que à efetividade de políticas públicas de alfabetização e/ou letramento.

Considere-se outros indicadores relevantes: 52,6% da população adulta, com 25 anos ou mais, ainda não completaram o ensino médio. Nessa faixa etária, 44,2 milhões de pessoas (33,1%) não concluíram o ensino fundamental.

Os dados são preocupantes. De fato, além de limitar a inclusão do sujeito como cidadão, a baixa escolarização restringe o desenvolvimento profissional, afeta a oferta de mão-de-obra especializada e contribui para limitar o desenvolvimento econômico. O aspecto mais preocupante do problema é que o analfabetismo atinge todas as regiões do país, mostrando que é urgente o foco em políticas públicas para a sua erradicação.

Ressalte-se que o problema não se restringe, portanto, à erradicação do analfabetismo, mas também há urgência na ampliação das taxas de escolarização da população jovem e adulta, ou seja, não se trata apenas do imperativo de políticas públicas para a alfabetização desse segmento da população, mas de uma efetiva política de educação de jovens e adultos, em que pese os esforços já empreendidos neste sentido, mas que ainda não foram suficientes para a solução do problema.

A superação do analfabetismo e da baixa taxa de escolarização de amplos segmentos da sociedade brasileira não depende apenas de criação de vagas nas escolas. São problemas que se acentuam em função de conjuntura de desigualdade socioeconômica aviltante, a exigir amplas reformas multiestruturais no contexto da sociedade brasileira para o seu melhor encaminhamento, haja vista o recrudescimento da desescolarização entre os mais pobres, os pretos, indígenas, quilombolas e, até um passado muito recente, entre as mulheres, tendência em processo de reversão em função das lutas por emancipação feminina.

Desse modo de compreender o problema da desescolarização resulta que educação inclusiva não deve ser tratada como sinônimo de

educação especial, mas como uma ação cultural, social, política e pedagógica, consolidando um paradigma educacional posto no contexto dos direitos humanos fundamentais:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 86).

Um processo efetivo de educação inclusiva não pode, em nossa compreensão, desconsiderar os restritos indicadores de alfabetismo da população e nem as dificuldades para apropriação de conceitos matemáticos, como exemplos, de contingente significativo da população.

Assim, parece consenso na atualidade que para se potencializar o processo de ensino e de aprendizagem as práticas pedagógicas na EJA devem tomar as vivências dos sujeitos como ponto de partida, considerando o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, de modo a se compreenderem e ao mundo como seres culturais, originários e produtores de cultura como indicam os estudos de Freire (1996; 2005) e de Brandão (1985).

Esse preâmbulo indica o quão complexo é o processo de educação de jovens e adultos, rico em nuances de abordagens e que se situa em um contexto de múltiplos determinantes. Neste texto, buscamos discutir a educação de jovens e adultos, compreendida em contexto de educação inclusiva, analisando problemas sociais e políticos que condicionam o

desenvolvimento da EJA e da educação contemporâneas, bem como pensar perspectivas para melhor encaminhamento do problema da exclusão escolar em sentido amplo.

Cumprir o nosso intento pressupõe caracterizar os sujeitos jovens e adultos da EJA partindo do pressuposto de que para educar alguém é preciso acolher e que acolher implica em conhecer, analisando os condicionantes da ação didático-pedagógica para a tomada de decisão acerca do problema. Daí, a EJA somente fazer sentido em um contexto de dialogicidade e problematização da realidade, em ambiente pedagógico que permita a produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados científicos e culturais.

Por certo, o processo de democratização do ensino, o que se projeta para além da mera oferta de vagas, na busca de novos espaços de direito e permanência na escola, objeto central do debate nos seminários e fóruns de EJA, contribui, historicamente, para o rompimento com práticas consolidadas no imaginário da sociedade sobre o educando jovem ou adulto, considerando-os como detentores de direitos face à legislação educacional. No entanto, é preciso considerar que:

A capacidade e a força que servem a um grupo para se imporem a outros não são, no entanto, suficientes para articular histórias heterogêneas numa ordem estrutural duradoura. Elas certamente produzem autoridade enquanto capacidade de coerção. A força e a coerção ou, no olhar liberal, o consenso, não podem, contudo, produzir nem reproduzir duradouramente a ordem estrutural de uma sociedade, ou seja, as relações entre os componentes de cada um dos meios da existência social, nem as relações entre os próprios meios. Nem, em especial, produzir o sentido do movimento e do desenvolvimento históricos da estrutura societal no seu conjunto. A única coisa que pode fazer a autoridade é obrigar, ou persuadir, os

indivíduos a submeter-se a essas relações e a esse sentido geral do movimento da sociedade que os habita. Desse modo, contribui à sustentação, à reprodução dessas relações e ao controle das suas crises e das suas mudanças (QUIJANO, 2010 p. 92).

Quijano (2010) nos lembra que o capitalismo abarca um universo complexo de invariantes e determinações sociais e políticas, articulados entre si e com o próprio capital, impondo reconhecer que todo fenômeno histórico-social não tem a sua explicação e o seu sentido fora de um campo de relações mais amplo do que aquele no qual se define, queremos dizer, os dramas e as tramas que envolvem a EJA só podem ter explicação e compreensão de sentido se tratado como conceito de totalidade histórico-social, estabelecendo como imperativos, no entanto, a relutância na esperança e no trabalho pedagógico para a transformação.

O problema da escolarização básica da população é complexo, de grande alcance social e político e está contemplado em importantes compromissos coletivos das nações, atrelando-se ao desenvolvimento sustentável, à solidariedade e à harmonia entre os povos, paradigma contestado por uma vertente dominante da política na atual realidade brasileira, sendo que, se tivemos avanços em passado recente, o momento presente exige lembrar que:

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não formais de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a

criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, n. p.).

Registre-se que a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) já contemplava o imperativo de esforços das nações para a formação educacional pública, com vistas ao enfrentamento dos preconceitos e à criação de atitudes inclusivas de natureza ampla:

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes.

Por isso, Freire é enfático na lembrança sistemática da questão da inconclusão do ser humano, o que exige movimento permanente de busca, desvelando as amarras da consciência ingênua, visando a conscientização, a qual para se consolidar implica em pensar a educação em dimensão epistemológica:

A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizando em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizando, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio,

é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história (FREIRE, 1981, p. 17).

É no contexto dessas formulações que se discute neste texto os significados da EJA na atual realidade brasileira, em contexto de educação inclusiva, debatendo problemas e perspectivas da sociedade e da educação contemporâneas, a impor uma multiplicidade de desafios para a comunidade educacional, exigindo a proposição e o desenvolvimento de práticas educativas em contexto de diversidade cultural na qual se vislumbra projetos alternativos e experiências inovadoras.

Para isso, apoiamo-nos na análise de situações vivenciadas e experiências desenvolvidas no âmbito do Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos, concebido como laboratório para práticas de ensino e de pesquisa para docentes, graduandos e pós-graduandos, especialmente quanto à identidade cultural, às histórias de vida e às percepções sobre a diversidade cultural dos sujeitos, as suas necessidades de aprendizagem e as particularidades das instâncias concretas em que vivem e atuam.

Na busca de concretização de nosso intento, valemo-nos de ampla pesquisa bibliográfica e de análise documental sobre o significado e o sentido da EJA na atual realidade brasileira, considerando-a em perspectiva de educação inclusiva, resultante de tradição histórica consolidada em processos de segregação e discriminação de setores da sociedade brasileira.

A EJA no contexto socioeconômico, político e cultural da realidade brasileira

Conforme as sociedades humanas se desenvolvem, ampliam-se as necessidades de dotar os sujeitos das camadas populares de conhecimentos

científicos e técnicos, ainda que de natureza instrumental, relativamente às competências e habilidades necessárias para inserção no processo produtivo, criando-se as condições para compreensão e controle relativo das ações a serem desenvolvidas no contexto do trabalho, em um conjunto de atividades a envolver a maioria das pessoas.

Adicione-se a isso, interesses relacionados ao exercício da participação política, aos direitos de votar e de ser votado, obviamente privilegiando-se o primeiro, e temos explicações razoáveis para o reconhecimento do direito social à educação de parte das classes subalternas da sociedade. Por óbvio, as elites dominantes, de forma geral, reconhecem o direito social à educação, de parte dos trabalhadores, à medida que percebem na não escolarização os riscos ao manejo e de danos ao maquinário, que se acentuam pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da microeletrônica e das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Assim, possivelmente, o principal paradigma sociopolítico do século XXI seja a inclusão educacional plena, situada em amplo espectro que envolve também questões étnicas, de gênero, ecológicas e geracionais; enfim, a consideração da noção de pertencimento, com garantia aos sujeitos sociais de um lugar específico e apropriado para galgar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento em espaço escolar.

As necessidades educativas da sociedade contemporânea são crescentes e situam-se nas interfaces das diversas dimensões da vida humana: a vida familiar e em comunidade, o trabalho, a participação social e política, as oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

Vivemos uma revolução tecnológica que altera profundamente, e de modo progressivo, as formas de trabalho. As novas tecnologias e as

novas formas de organizar a produção elevam consideravelmente a produtividade, delas dependendo a inserção competitiva da produção econômica nacional em uma economia cada vez mais internacionalizada.

As novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores versáteis, em condições de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Mais do que a especialização de funções, típica dos antigos modelos fordista e taylorista, nos quais os trabalhadores, na prática, exerciam função única, o sistema atualmente em voga exige do trabalhador maior capacidade de tomada de decisão.

Tanto o fordismo quanto o taylorismo evidenciam, de certo modo, um sistema de produção rígido, com foco na produção em série, na hierarquização rígida e especialização de funções. No toyotismo, acrescentando-se as peculiaridades dos processos informatizados e da microeletrônica, o sistema de produção se revela um tanto mais flexível e versátil, a hierarquização é minimizada, com base na inovação e na gestão de trabalho compartilhado, embora com mecanismos de controle interno da empresa.

Assim, a alta especialização exigida pelo processo toyotista, marcado pela inovação tecnológica e pela robotização, trazem consequências para a redução dos postos de trabalho aumentando o desemprego e o subemprego, além de fomentar processos de terceirização das atividades com intercorrências para todo o processo produtivo, e não apenas para a indústria automobilística como se poderia imaginar, em princípio. O processo toyotista trouxe consequências para a organização do trabalho como, por exemplo, o conceito de fábrica flexível:

[...] essa nova exigência de flexibilidade está ligada a mercados mais incertos e heterogêneos, entrando em contradição com o processo rígido de produção em sua forma fordista. A flexibilidade conjuga uma organização flexível do trabalho – o trabalhador que deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, que deve ser ágil e flexível, qualificado, polivalente – com a flexibilização da força de trabalho – que pode gerar uma cisão entre as diferentes figuras proletárias- e com a flexibilização do processo de trabalho (RIBEIRO, 2015, p. 76).

Do processo em voga resulta igualmente a flexibilização do ordenamento jurídico que rege os contratos de trabalho, impondo situações excepcionais para recurso à atuação em tempo parcial e à disponibilidade temporária, provocando instabilidade nas relações. E impõe ao trabalhador, como absolutamente necessárias, as capacidades de se comunicar, de se atualizar continuamente, de levantar e relacionar informações diversas, em todo o processo produtivo. Mais do que nunca, colocar o coletivo à frente do individual; a capacidade dialógica em oposição ao monólogo autoritário; o respeito pelo outro e por sua forma e condição de estar no mundo. O porteiro da fábrica precisa ser o sujeito mais bem informado do processo de trabalho, ao passo que todos os funcionários se tornam gerentes, ao menos das tarefas que executam, não podendo se esperar as ordens de um supervisor específico. Os trabalhadores que não se enquadram no contexto das competências e habilidades exigidas são simplesmente expurgados do processo. E traz consequências para a organização dos programas de ensino nas escolas, com enfoque centrado no discurso das competências e habilidades:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando

a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

O documento é claro. Ao enfatizar o discurso da pedagogia das competências vislumbra o pressuposto do “aprender a aprender”, tratado na concepção ultra neoliberal, como sinônimo de perspectiva pedagógica inovadora, supostamente articulada às necessidades dos indivíduos e da sociedade. A flexibilização do modo de produção impõe a flexibilização das relações de trabalho. “Aprender a aprender”, “saber ser” e “saber fazer” significam, a rigor, nas suas articulações, preparar os sujeitos de aprendizagem para o processo de adaptação às exigências de instrumentalização para o mercado de trabalho e para algumas relações sociais regidas pelo atual estágio do capitalismo.

Situada, no contexto brasileiro, em instância de Direito Público Subjetivo, ou seja, como direito dos cidadãos e como obrigação do Estado o seu oferecimento, a educação de jovens e adultos envolve diversidade sociocultural ampla, mas se estabelece em contexto de desigualdade social e desconsideração de direitos humanos fundamentais:

A política de educação fica subjugada inteiramente aos interesses produtivos, de modo que as defesas de uma “educação para a cidadania” não têm sustentação na realidade concreta, salvo se destinada a formar apenas “cidadãos-consumidores”. Trata-se, pois, de um processo que atinge não apenas o ensino superior, haja vista que nos municípios brasileiros a privatização do ensino fundamental

avança a passos largos e faz aumentar ainda mais as desigualdades educacionais, conforme mostram estudos recentemente realizados (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 144).

É indiscutível que o advento de um ciclo econômico sustentado pelo incentivo ao consumo pode contribuir, como já se constatou na realidade brasileira recente, uma melhoria na condição de vida da população, especialmente dos mais pobres, mas não basta para isso o acesso ao mercado de trabalho, impondo-se amplo investimento em educação, em políticas de inclusão social e de redução de desigualdades, absolutamente relevantes do ponto de vista de justiça social, mas necessárias, também, para a sustentação do modelo econômico baseado em consumo de massa.

Pela incapacidade do modelo de produzir bem-estar social para uma parcela significativa da população, o que se observa na atualidade é um quadro grave de ampliação das desigualdades sociais, com restrições a direitos sociais e trabalhistas historicamente consagrados, via desconstitucionalização da legislação brasileira reguladora dessas ações, e aviltamento das condições de trabalho, aumentando o desemprego e a atuação na informalidade.

De fato, o avanço tecnológico restringe os postos de trabalho e torna a disputa pelo emprego mais acirrada, exigindo níveis de formação mais elevados. A um numeroso contingente de pessoas impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de inserção na economia tais como autoemprego, organização de microempresas ou atuação na economia informal. É crescente e notório o fenômeno que se pode denominar de “uberização” do processo de trabalho em decorrência da flexibilização da legislação e do próprio processo de trabalho compreendido como empreendedorismo:

[...] o empreendedorismo assume na atualidade usos diversos que se referem de forma obscurecedora aos processos de informatização do trabalho e transferência de riscos para o trabalhador, o qual segue subordinado como trabalhador, mas passa a ser apresentado como empreendedor. Fundamentalmente, trata-se de um embaralhamento entre a figura do trabalhador e a do empresário. Essa indistinção opera de forma poderosa, por exemplo, no discurso da empresa Uber, que convoca o motorista a ser “seu próprio chefe”. O empreendedorismo torna-se genericamente sinônimo de assumir riscos da própria atividade. Opera aí um importante deslocamento do desemprego enquanto questão social para uma atribuição ao indivíduo da responsabilidade por sua sobrevivência em um contexto de incerteza e precariedade (ABILIO, 2019, p. 4).

Ocorre, então, uma profunda transformação das relações entre capital e trabalho, desaparecendo o vínculo de subordinação e constituindo-se uma legião de empreendedores de si mesmos, definindo novas formas de subjetivação, nas quais os trabalhadores devem maximizar os resultados, assumir riscos e se responsabilizar por eventuais fracassos.

Essas formas alternativas de trabalho também exigem autonomia, iniciativa, capacidade de comunicação e aperfeiçoamento profissional de modo que impõe melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas. Contraditoriamente, as inovações tecnológicas convivem com a manutenção de formas de trabalho tradicionais nas quais a maioria exerce funções que exigem baixa qualificação e parte significativa atua no mercado informal.

Desse modo, no caso brasileiro, há necessidade de se produzir mais para suprir carências materiais de parcela considerável da população; distribuir a riqueza de forma mais equitativa e combater a exploração predatória dos bens naturais. Sem dúvida, o alcance de tais metas exige

e elevar o nível de educação da população haja vista que trabalhadores com formação ampla têm mais iniciativa para resolver problemas e tomar decisões, o que pode garantir eficiência no trabalho e capacidade de negociação de sua participação na distribuição das riquezas produzidas. Essa é a situação necessária para reduzir a excessiva concentração de renda, melhorando a condição de vida da maioria da população.

Não ocorrendo reformas multiestruturais, voltadas à redução da desigualdade, não há que se falar em democratização da sociedade. No bojo do anseio de participação política da população, negociando coletivamente seus interesses enquanto cidadãos, se situa a ideia central da democracia. Aliás, o ideal de democracia sempre englobou a perspectiva de uma educação básica universalizada, o que se revela distante no cenário nacional ao menos no que se refere ao ensino médio e ao ensino superior. Igualmente, a educação infantil não atende toda a demanda, além da certeza de que não resolveremos o problema do analfabetismo sem profundas transformações no seio da sociedade brasileira haja vista suas raízes profundas nos segmentos mais pobres da população e entre os pretos, os pardos e os indígenas, sendo que as taxas altíssimas no segmento das mulheres vêm se reduzindo significativamente graças ao movimento de emancipação feminina.

De fato, um regime democrático exige das pessoas discernimento, valores e atitudes democráticas, a consciência de direitos e deveres, a capacidade de diálogo para o debate de ideias e o reconhecimento e o respeito por posições diferentes das suas. Ainda há muito que fazer para consolidação da democracia brasileira do ponto de vista político, social, cultural e econômico, sendo que nesse processo a educação tem um papel fundamental a cumprir.

Em estudo no qual busca caracterizar os sujeitos da EJA no contexto de pesquisas sobre a educação de jovens e adultos, Santos e Silva

(2020) apontam como elementos identitários entre esses atores sociais a vivência em contexto de exclusão social, a exclusão de processos educativos no interior e fora do âmbito da escola, suas condições de trabalhadores com origem nas camadas populares e o sonho de apropriação de conhecimentos tidos por eles como relevantes. Assim, os conhecimentos produzidos fora do contexto escolar, os fatores de motivação para ingresso na escola, as questões geracionais, as implicações relativas a questões de gênero, raça, etnia e os contextos culturais evidenciam a diversidade cultural:

[...] entendemos que estudantes da EJA, percebidos na dimensão de sujeitos, são constituídos por e nas relações sociais, na vida em sociedade, pela intermediação da cultura, dos valores e crenças que dotam essas relações de significados e sentidos. Inserem-se em um contexto histórico, político e econômico e nele ensaiam suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo, realizam um movimento próprio para interpretar esse mundo e traduzi-lo a si mesmo, percebendo-se como parte constituinte de um ou de vários grupos (SANTOS; SILVA, 2020, p. 4).

De fato, o acesso aos bens culturais exige domínio da cultura letrada, capacidade necessária também à locomoção nos grandes centros urbanos, ao processo identitário, ao consumo responsável e ao respeito pela natureza.

Mais ainda, educar pessoas jovens e adultas envolvidas pelos meios de comunicação, em um mundo de rápidas transformações, exige atualização permanente das políticas públicas para a educação e transformação das práticas pedagógicas, em especial, a partir do reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos de aprendizagem. Então, o problema não é apenas alfabetizar ou educar basicamente a

população, mas garantir perspectivas de Educação Para Todos ao Longo da Vida como defendem as conferências internacionais de educação e a UNESCO, embora ainda se note nesses documentos indícios de maior preocupação com a instrumentalização dos sujeitos para inserção no mercado de trabalho.

Por isso, o desafio é tratar a EJA como componente imprescindível para a transformação social porquanto essa prerrogativa não se consolida, em contexto de mercantilização da educação, como política para a redução das desigualdades educacionais; uma política de educação que se submete inteiramente aos interesses de mercado caminha em sentido oposto ao objetivo de educar para a cidadania e para a transformação social.

Perspectivas atuais da educação de jovens e adultos

Após a explanação de condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que marcam a sociedade brasileira atual, bem como a sua forma de lidar com a exclusão do processo educacional, passamos a discutir os invariantes e desafios da educação brasileira que precisam ser equacionados para a transformação do cenário estabelecido anteriormente, particularmente quanto ao atendimento das demandas da educação de pessoas jovens e adultas.

Do ponto de vista legal, as questões relativas à oferta e à demanda pela EJA no Brasil são abordadas, precipuamente, como modalidade de ensino referente ao direito à escolarização, em que pese a educação de jovens e adultos não se resumir a tal dimensão da escolaridade formal, sendo que o Artigo 4º, Inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, estabelece a garantia da “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” (BRASIL, 1996).

No processo de regulamentação das determinações legais da LDBEN 9394 o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 discute os princípios relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, estabelecendo que

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o novo leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho (BRASIL, 2000, p. 9).

O Parecer em questão designa as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, evidenciando não se tratar apenas de reconhecimento do direito à educação, mas de garantia de equidade na distribuição dos bens sociais e de qualidade do ensino, dada a incompletude da condição humana e a necessidade de criação de uma sociedade educada tendo como base o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Destaca-se que o homem é sempre um ser inconcluso porquanto se constitui como humano ao longo de sua existência social e histórica. A sociedade molda, influencia, configura e determina todas as vivências e experiências individuais dos sujeitos pela transmissão/socialização, ainda que parcial, dos conhecimentos adquiridos no passado do coletivo social do qual fazem parte e, ao mesmo tempo, recolhendo as contribuições que

a capacidade criadora de cada indivíduo coloca à disposição de sua comunidade. Ou seja, a sociedade cria o homem para si e o homem se humaniza pelo processo educativo, fato que extrapola os muros da escola, estabelecendo-se o preceito de que as pessoas aprendem na e fora da escola. Dessa forma,

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem (sic) desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 8).

Vê-se como esse debate sobre as funções da educação, a de jovens e adultos, em particular, atravessa décadas e permanece atual:

Em termos de uma teoria crítica geral, os movimentos de cultura popular dos anos 60 no Brasil armaram-se contra uma *educação do sistema* (da alfabetização de adultos ao ensino universitário) e contra uma “cultura dominante”. Na prática eles quiseram criar formas alternativas às experiências que se multiplicavam como modelos importados de extensão agrícola, educação de adultos,

desenvolvimento de comunidades e comunicação de massas (BRANDÃO, 1985, p. 59, grifos do autor).

Assim, nos dias atuais, é o *mundo do trabalho* o mote adotado em diferentes propostas curriculares para consolidar a invasão cultural, para nos lembrarmos de FREIRE (2005), de forma tal que a dimensão das efetivas relações de poder no contexto da sociedade de classes, objetivamente, o fazer político, é mistificado como proposta de trabalho, negado como perspectiva de realização humana, haja vista a sua condição de trabalho alienado, e como a sua base de reorganização a partir de instâncias locais de articulação do poder. Isso não significa tirar a EJA da responsabilidade do Estado, dada a sua condição de administrador do excedente econômico, mas estabelecer que a comunidade de educadores precisa se atentar para o fazer educativo em seus múltiplos determinantes.

De fato, o homem não aprende apenas na escola, sendo que por sua capacidade intelectual, é sujeito livre e criador de cultura, de modo que as criações que produz, as inovações técnicas, as construções artísticas ou as formulações científicas, bem como todas as ideias que engendra podem ser incorporadas à cultura geral do grupo ao qual pertence e socializadas com outros indivíduos ou gerações que não as descobriram. A educação tem papel primordial nesse processo cultural.

Essas criações, descobertas e inovações devem se tornar parte da educação desses sujeitos sociais, de modo que o conhecimento e a cultura se desenvolvem transformando a sociedade, e se transformando, em processos expansivos e dialéticos. No entanto,

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar

a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Vale dizer, o homem, educado pela sociedade, transforma, ou não, essa mesma sociedade, como resultante da própria educação que dela tem recebido. Nisso consiste o progresso social, no processo de autogeração da cultura.

Desse modo, a sociedade desempenha um papel de mediação entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no qual consiste a educação. Então, a transmissão dos bens culturais pela educação, via mediação dialética da sociedade, se consolida pelo trabalho concreto dos homens, mas não é uma relação mecânica, o que explica o fato de que o saber não se comunica inalterado de um indivíduo a outro.

Pelo contrário, na transmissão do legado cultural, do sujeito que ensina ao sujeito que aprende, o saber transforma-se pela própria ordem das relações estabelecidas, definindo a qualidade social do processo de apropriação de conhecimento estabelecido. Daí, o ato de educar, de transmitir cultura, define-se pelo tipo de sujeito e pelo tipo de sociedade que se quer formar.

Embora a legislação brasileira defina a EJA como instância de Direito Público Subjetivo, ou seja, como direito do cidadão e dever do Estado a normatização de sua oferta nas diferentes redes de ensino, verifica-se, na prática, a sua consolidação como ação compensatória, residual e

aligeirada, em princípio, inadequada às necessidades dos estudantes no curso do processo de escolarização. Além disso, verifica-se nos últimos anos desrespeito à legislação com fechamento de salas de aula, restringindo-se a oferta dessa modalidade de ensino:

A construção de currículos diferenciados e de iniciativas de formação de professores para o campo acaba por sofrer discontinuidades, sobretudo pelas ingerências das ações dos governos, que buscam resultados imediatos e quantitativos. O fechamento das turmas de EJA, nessas ações descontínuas dos governos, tem sido justificado pela falta de alunos, sem que levem em consideração as políticas que impulsionam a sua descaracterização e desmobilização e o não reconhecimento das suas especificidades (MACHADO, 2020, p. 240).

Com trajetórias de vida marcadas pela exclusão, particularmente do direito à educação, quando chegam à escola os educandos da EJA ainda enfrentam dificuldades para inserção em propostas pedagógicas que desconsideram as suas rotinas e universos culturais, bem como a imposição de currículos que não contemplam seus conhecimentos anteriores e suas experiências de aprendizagem não-formais, seja do contexto do trabalho, da família e do convívio social.

De forma contraditória, na sociedade moderna as formas de pensamento autoconsciente transcendem o contexto das vivências, fazendo da instituição escolar um lócus privilegiado para desenvolvimento do pensamento reflexivo, um espaço para se aprender mais, a discutir e participar democraticamente na sociedade, aguçando a responsabilidade social pelo bem-estar comum.

Sem políticas públicas efetivamente voltadas para essa transição dos saberes de cultura primeira para os saberes veiculados pela escola, com

processos de formação de docentes, processos avaliativos e programas de ensino voltados à consideração da diversidade cultural da EJA, os resultados dificilmente ultrapassarão a perspectiva de instrumentação aligeirada para o mercado de trabalho.

Freire (1979) pensa a EJA como perspectiva para a conscientização, o que, para ele, pressupõe respeito pela liberdade dos educandos. Assim, todo processo de aprendizagem envolve deve ser associado à tomada de consciência de determinada situação real e vivenciada pelos alunos. Daí que

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Consequentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em campo de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (FREIRE, 1979, p. 26).

Com base na tese da conscientização dos sujeitos jovens e adultos das camadas populares, com sustentação no processo educativo, o autor construiu elementos teóricos e práticos voltados à fecunda discussão em sociedades marcadas pela desigualdade e pela opressão, consolidando mais do que um método de alfabetização, um manual de luta pela libertação. Envolvendo os educandos na construção de percepções e na problematização da realidade, estabelece a reflexão sobre a sua condição de ser e estar no mundo, denunciando a situação política, ao tempo em que motiva e envolve os alunos na atividade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Após o legado de Freire, já no limiar da virada do século e nas décadas subsequentes, o mundo conheceu grandes movimentos sociais como a queda do muro de Berlim, com reflexos sobre a geopolítica praticamente em todo o mundo; a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura; e, transformações tecnológicas, especialmente a microeletrônica, modificando sobejamente os modos de produção.

No entanto, a conduta pedagógica na escola não se alterou muito, a não ser quando, atingida pela catástrofe da COVID-19 se viu obrigada a se adaptar para oferecer aos estudantes, de todos os níveis de ensino, alguma resposta educativa.

Partindo desses pressupostos teóricos, enunciaremos na sequência princípios condicionantes da busca da consolidação da educação de jovens e adultos em perspectiva inclusiva.

Busca intransigente de superação do analfabetismo, firmando os conceitos de alfabetismo funcional e de letramento

É discutível se falar em sociedade democrática quando aproximadamente um terço da população brasileira não consegue assinar o próprio nome, ler e interpretar informações em um texto simples, localizar com competência um endereço em um anúncio de emprego ou resolver problemas aritméticos envolvendo as operações matemáticas elementares. Ou seja, a transformação dos determinantes sociais, culturais e políticos da sociedade brasileira contemporânea impõe considerar a inclusão não apenas daqueles que não sabem ler e escrever, mas também daqueles que, sabendo ler e escrever, não sabem fazer uso competente da leitura e da escrita.

Isso implica reconhecer e interpretar nas práticas discursivas na EJA as múltiplas formas de compreender e vivenciar as transformações socioculturais da trajetória humana. A linguagem, construída no âmbito das relações sociais intersubjetivas, configura-se como materialização de vozes sociais valoradas socialmente, ao se hibridizarem em movimentos entre os “ditos” e “não ditos” conforme podemos conferir em Bakhtin (1999) e Voloshinov (1976). Esses constructos teóricos avançam, por assim dizer, na compreensão da “leitura de mundo” proposta por Freire (2005), possibilitando uma ressignificação desse pensamento teórico, tomado como uma filosofia de educação, de alcance para muito além das questões de método. Assim, o processo de semiotização do mundo, vale dizer, o discurso linguístico possibilita a passagem de uma referenciação externa à língua para o real construído pelo discurso; permite a passagem de significado, o sentido da língua, para a significação, o sentido do discurso.

Desse modo, à medida que se intensificam as demandas sociais, culturais e profissionais de leitura e de escrita, apenas aprender a ler e a escrever se revela insuficiente, impondo-se o desenvolvimento de capacidades de uso efetivo desse sistema em práticas sociais ampliadas, o que se logrou denominar de alfabetismo funcional e letramento. Nas articulações dessas dimensões emergem capacidades comunicativas, portanto, mais do que competências ou habilidades para instrumentalização do mercado de trabalho, de forma tal que na relação constitutiva entre linguagem, realidade e alteridade toda palavra carrega em si dimensão avaliativa no sentido de que o signo verbal compõe enunciados concretos produzidos pelos seres humanos em suas atividades concretas.

Isso traz consequências para o trabalho na escola porquanto não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para somente após usar a leitura

e a escrita, mas compreender que se aprende a ler e a escrever mediante o uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com o texto escrito. Implica, portanto, em considerar a aquisição do sistema alfabético/ortográfico e o letramento como processos simultâneos e interdependentes conforme Soares (2004):

Dissociar alfabetismo e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Consolidação da educação como ato de humanização

Estudos como os desenvolvidos por Freire (1981), Brandão (1985) e Santos e Silva (2020) estabelecem que é pela educação e pela cultura que o homem se humaniza, podendo desenvolver atitudes participativas frente ao mundo, conhecendo e exercendo direitos e deveres de cidadania. Conhecendo e valorizando a diversidade cultural, aprende a respeitar valores, diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando a convivência com a diferença e atitudes de não discriminação. Passa a reconhecer e a valorizar conhecimentos históricos e científicos, a natureza e o meio ambiente, bem como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

Ao discutir os conceitos e relações entre cultura dominante e cultura popular, Brandão (1985) é incisivo ao afirmar que

Pensar a cultura como um movimento acontece a partir de quanto a cultura popular expressa, ao mesmo tempo, a cultura própria das classes populares (a ideia de classe na base da cultura) e o processo militante de uma cultura que, a partir da iniciativa destas classes, retome o domínio da cultura nacional e a ressignifique e transforme (BRANDÃO, 1985, p. 38).

Suas formulações apontam no sentido da necessidade de um trabalho pedagógico de conscientização do povo com vistas ao efeito político de organização das camadas populares. É no contexto de geração e difusão de instrumentos culturais que se possibilita o exercício da autonomia pessoal do ser humano com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais e favorecendo o desenvolvimento e o fortalecimento da democracia como valor universal.

O surgimento da escola, ao menos em arquétipo próximo ao que hoje se conhece, ocorre por volta do século XV, no bojo das transformações sociais, culturais e econômicas que apontam para o advento da sociedade moderna.

Progressivamente, configurou-se como uma instituição sólida, mas com poucas mudanças ao longo dos tempos, e como poderoso instrumento na formação, no disciplinamento e no processo civilizatório das sociedades modernas. Mais do que nunca, a escola se revela como aparelho ideológico de Estado e espaço político em disputa. Por isso, constitui-se como marca de toda a obra de Freire, mas especialmente em Freire (1979; 2005), proposições no sentido de se estabelecer, à medida que os saberes são trocados, se elabora, conjuntamente, um novo saber, processo o qual concebe o homem como um ser de relações postas no mundo e com o mundo. Vislumbra-se, então, uma prática pedagógica voltada à

necessidade de libertação do homem oprimido e à democratização da cultura.

Como a escola não consegue por si só civilizar a criança, o jovem e o adulto, o Estado delega responsabilidades para a família, o ambiente de trabalho, o manicômio, a prisão, a igreja, dentre outras instituições. No entanto, desde remotos tempos, a escola é, dentre todas, a mais duradoura e efetiva instância de educação, a principal instituição voltada ao incremento da formação de todos os indivíduos dessa sociedade que se deseja civilizada. E certamente, de todas as instâncias de educação, aquela com maior potencial para a transformação social dada a relativa autonomia, ainda presente, no trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido.

Nesse sentido, pensar a educação como ato de humanização implica concebê-la como processo de desenvolvimento mediante a aprendizagem efetiva, ou seja, é o aprender que promove o desenvolvimento da pessoa humana, como se posiciona no contexto da teoria histórico-cultural, e não o contrário. Contrariamente à pedagogia tradicional e à pedagogia nova, para contemplar esses pressupostos a educação contemporânea deve deslocar o enfoque do individual para o social, para o político e para o cultural, tornando-se permanente e social, devendo se estender ao longo da vida.

Universalização da educação básica e incremento de novas matrizes teóricas

O desempenho do sistema escolar brasileiro necessita efetivar, com urgência, a universalização da educação básica de qualidade e atuar no

sentido de consolidação de novas matrizes teóricas dadas as profundas e rápidas transformações da sociedade.

Estas são as bases de uma proposta alternativa ao projeto neoliberal de educação claramente voltada para a instrumentalização do mercado de trabalho e sustentada com base na teoria e na prática de uma educação burocrática.

Consolidar essa proposta alternativa pressupõe pensar uma escola que busca fortalecer de forma autônoma o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente com o mercado, o Estado e a sociedade. Trata-se de uma escola que deve ser pública quanto ao seu destino, ou seja, para todos; estatal quanto à forma de funcionamento; e, democrática e comunitária quanto à sua gestão. Por que isso é importante? Por uma série de razões, mas principalmente porque se o analfabetismo absoluto tende progressivamente a se situar nos segmentos adultos, de idade mais avançada, a ineficácia da educação de segmento significativo das crianças das camadas populares o faz recrudescer. Há um processo de analfabetismo gerado dentro da própria escola, ou seja, a escola teoricamente de todos ainda é, na prática, de poucos.

Por isso, o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000) já apontava para a necessidade de uma estrutura escolar voltada à correção de seu arcaísmo, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mercado de trabalho, mas também na vida social, nos diversos espaços culturais e na abertura dos canais de participação:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas

maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da *função equalizadora* da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (BRASIL, 2000, p. 9).

Se é fato que o Parecer demonstrava compromisso com a construção de uma nova dimensão para a EJA, valorizando os seus sujeitos, apontando para a especificidade da clientela e sua identidade sociocultural e indicando pressupostos de uma prática educativa em perspectiva inclusiva, é imperativo reconhecer que apesar dos esforços, que devem ser reconhecidos, o ideário relatado na legislação pouco avançou e a desigualdade educacional vem se acentuando nos últimos anos com o fechamento de salas de EJA e redução de vagas nas escolas para esse fim.

Além disso, reconhecer a EJA como campo teórico-metodológico e espaço cultural identitário das camadas populares impõe, ao nosso ver, uma pedagogia da práxis, de matriz teórica histórico-cultural, devendo se consolidar a partir do pressuposto teórico de que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento e não o desenvolvimento que proporciona aprendizagem tal como defendem as tendências construtivistas que vêm marcando as tentativas de reformas curriculares no contexto brasileiro. Ao adentrarem à escola, os sujeitos da EJA trazem conhecimentos, poucos reconhecidos na prática pedagógica que a escola desenvolve. Resolver esse problema ainda é um invariante do processo de educação inclusiva.

Metodologias ativas e novas tecnologias como novos espaços de conhecimento: potencialidades para o desenvolvimento estratégico

A despeito das vicissitudes que a ideia envolve, há quem considere que vivemos a Era do Conhecimento ou na Sociedade do Conhecimento, especialmente em consequência da disseminação ultrarrápida da informação, da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Entretanto, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. A internet permite acessar salas de aula e bibliotecas em várias partes do mundo a partir de qualquer lugar do mesmo, no entanto, camada significativa das classes populares não dispõe do instrumental necessário para tanto, como desnudou o processo social que se seguiu ao início da pandemia de Coronavírus. A escola tem o papel de socialização do conhecimento historicamente produzido, mas não pode se furtar a compreender os benefícios que a sociedade tecnológica pode propiciar para a difusão de saberes fundamentais para a transformação social.

Parece-nos essencial nessa discussão considerar que as tecnologias facilitam o acesso a conhecimentos transmitidos não apenas verbalmente, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia), etc. Isso transforma profundamente a forma como a sociedade se organiza. Criam-se novos espaços de conhecimento como a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc).

Cresce o número de pessoas que estudam em casa porquanto podem dela acessar serviços que respondem a muitas de suas demandas de conhecimento. E amplia-se a perspectiva de relação dialógica, tendo-se em vista que “pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face

a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”, conforme Bakhtin (1999, p. 117).

Freire (2005) prefere empregar o termo dialogicidade, o diálogo em acontecimento, em permanente processo de ação-reflexão, instrumento social de humanização do ser humano, de libertação do homem das estruturas que o alienam de suas próprias condições de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, o espaço potencializado pelas tecnologias possibilita inovar constantemente as metodologias, sendo que novos espaços de formação podem permitir a democratização do acesso à informação e ao conhecimento, ampliando as possibilidades de diálogo. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade, impondo-se gestões no sentido de democratização do acesso a essas tecnologias e uma concepção de educação a qual, sem desconsiderar as práticas e vivências usuais na escola, possam ter na hibridização do processo de ensino, prerrogativas para sua transformação em práticas inclusivas.

Nesse movimento, cabe à escola organizar a ação global de renovação cultural no contexto de exploração de toda essa riqueza de informações. Não pode ser uma escola meramente regulada pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos ou pelos ditames da tecnoburocracia.

Isso traz consequências para a forma de organização do trabalho pedagógico: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; articular teoria e prática; e, portanto, planejar uma ação político-pedagógica voltada para o aprendizado autônomo e efetivo dos alunos. Deixar de ser meramente reprodutora para ser geradora de conhecimento.

A educação é fundamental para o desenvolvimento, mas para isso não basta apenas modernizar a escola como querem alguns: trata-se de

transformá-la profundamente, com dados efetivos, com projetos, com inovação, com planejamento a médio e a longo prazo e com capacidade de reorganização curricular efetiva.

Mais que cultivar e disseminar valores como “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”; e, “aprender a ser”, assumidos pela UNESCO como marcas de uma educação que tem como paradigma a necessidade de uma “Educação Para Todos ao Longo da Vida” que, efetivamente, têm um papel a ser considerado no processo, impõe-se para a EJA a perspectiva de *formação omnilateral* dos educandos como se logrou estabelecer no contexto da teoria histórico-cultural.

Sem isso, limita-se em muito os anseios por cidadania, desenvolvimento sustentável e solidariedade, restringindo os limites e possibilidades da relação entre multiculturalidade e organização curricular no sentido da imperiosidade de um processo de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados, necessidade básica para a transformação da realidade cultural brasileira.

Maior aproximação entre a universidade e a educação básica e integração dos sistemas escolares com a comunidade

Da articulação entre teoria e prática nos processos de formação profissional e de difusão do conhecimento depende em grande monta a transformação do cotidiano educativo. A universidade tem papel fundamental nesse processo e é pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que tal corolário se estabelece.

Lugar específico de formação, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, ou seja, ela não ensina nos mesmos moldes que a família e a comunidade, enfim, a vida social:

Como a dimensão de sentido e significado de toda a vida social e, portanto, da diferenciação e da totalidade de seus processamentos, a cultura não contém o resultado cristalizado da conduta; não é a sua possibilidade em termos de disposições meramente subjetivas (a antiga ideia de cultura como padrões ou disposições de comportamento social); não se restringe a ser, como vimos, a sua representação, mas é, antes, a sua própria lógica e, portanto, aquilo que torna concretamente possível a relação social (BRANDÃO, 1985, p. 101).

A comunidade é lugar de resistência, de memória e de dignidade. Por isso, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola não pode ser tomada como a “escola do outro”, mas a “nossa escola”.

Fortalecimento da estrutura de financiamento e estabelecimento do princípio de padrão mínimo de qualidade na educação em geral e na EJA, em particular

A despeito da estrutura de financiamento da educação básica prevista na Constituição Federal, ainda se constata problemas efetivos nesse processo, especialmente no que tange aos parâmetros de financiamento relativo a um padrão mínimo de qualidade de ensino.

Em que pese o processo de constitucionalização dos fundos de financiamento da educação básica, a partir da instituição do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou entre 1998 e 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado em 2007, com vigência até 2020, quando foi tornado política permanente, mas com revisões periódicas em suas formulações, os procedimentos de financiamento da educação básica ainda carecem de aperfeiçoamento contemplando-se princípios de equidade, de justiça social e de busca de melhor qualidade educacional.

É imperioso o estabelecimento do princípio do padrão mínimo de qualidade de ensino que se situa nos limites de definição do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) porquanto o volume de recursos destinados ainda é relativamente baixo em comparação com países cujos financiamento, desenvolvimento e qualidade da educação pública se revelam bem superiores ao padrão brasileiro. De fato, conforme Pinto (2018, p. 865), “não obstante os retrocessos, é possível conceber instrumentos de políticas públicas que podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais que marcam a história brasileira e que oferecem um horizonte de melhoria da qualidade da escola pública”.

Como se debateu no processo de revalidação levado a termo em 2020, o incremento dos dispositivos técnicos da relação Valor Aluno/Ano FUNDEB – VAAF – e do Valor Aluno/Ano Total – VAAT- pode significar, ao longo do tempo, uma melhoria na forma dos repasses, disponibilizando mais recursos para as regiões mais carentes e com boas iniciativas de gestão dos recursos.

Sem embargo, após o período de desenvolvimento do FUNDEF, apesar de aumento significativo no volume de recursos federais investidos na educação básica, houve ampliação significativa da base de referência de demanda, o que manteve o custo-aluno ainda muito baixo

comparativamente aos países com sistemas educacionais mais desenvolvidos, sendo que o FUNDEB se consolidou como um compromisso da União com o desenvolvimento desta área do sistema educacional.

A estratégia de distribuição dos recursos pelo país tem como fundamento o desenvolvimento social e econômico das regiões, sendo que a complementação da verba aplicada pela União deve ser direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Tal como no FUNDEF, os recursos financeiros são definidos com base em dados do Censo Escolar do ano anterior, havendo acompanhamento e controle social por conselhos criados em âmbito federal, estadual e municipal relativamente à distribuição, à transferência e à aplicação dos recursos do programa.

Considerações Finais

Pensar a EJA como instância efetiva de educação inclusiva implica considerar que a cultura escolar tradicional oferece a determinados grupos de alunos, a depender de sua origem social, étnica e cultural, um processo de ensino distanciado dos seus modos de sentir, pensar e agir, tendo em vista pouco considerar que esses educandos são detentores de conhecimentos e valores socioculturais diferentes dos que são ensinados na escola.

É indiscutível que ainda prevalece na escola de educação básica a concepção internalista de organização dos programas de ensino, ou seja, os currículos e os materiais didáticos são organizados pela forma como os teóricos pensam a sua ciência, cada qual em sua área, e desconsideram aportes socioculturais do alunado que poderiam modificar a forma de

difusão dos saberes científicos. Na EJA, tal conduta pedagógica tende à infantilização dos educandos.

Do nosso ponto de vista, essa discussão pode ser relativamente bem encaminhada se considerarmos que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, e, principalmente que o conhecimento científico é apenas uma forma de expressão cultural, mas que é fundamental para a compreensão da realidade. Além disso, consideramos que na sociedade de classes a escola é contraditória, podendo contribuir para a reprodução ideológica enquanto aparelho de Estado que é efetivamente, ao mesmo tempo em que contribui para a emancipação das pessoas.

É pelo diálogo entre os diferentes saberes que poderemos lograr a formação cultural ampla que permita avançar no sentido de uma concepção externalista dos programas de ensino, com vistas a pensar a ciência sistematizada a partir dos olhares dos educandos, sem perder de vista que o conhecimento científico deve ser o ponto de chegada do trabalho educativo e instrumento imprescindível para a transformação social.

Assim, um primeiro desafio que se coloca para a educação de jovens e adultos na contemporaneidade é estabelecer relações formativas que possibilitem a conscientização de que a cultura não pode ser reduzida somente à posse de certos conhecimentos tais como línguas, arte ou alfabetização. Ela deve ser entendida na sua amplitude, no reconhecimento de que todos os seres humanos são seres culturais e produzem culturas.

Em síntese, considerar a educação não escolar no contexto da diversidade cultural em perspectiva crítica e emancipatória implica na desconstrução da dinâmica cultural hegemônica, reconhecendo o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade brasileira, da educação e de cada pessoa. Implica, também, em questionar o caráter monocultural e

etnocentrista que marcam as políticas educativas e os programas de ensino escolares.

Isso exige relação dialógica horizontal, concepção de educação pautada pela veiculação de saberes na tradição histórico-cultural e compreensão da EJA, precipuamente, como dimensão da educação básica, a depender de políticas efetivas de financiamento para garantia dos princípios de equidade e justiça social.

Referências

ABILIO, L. C. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas: Individuo Y Sociedad**, n. 18, v. 3, nov. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. República Federativa. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. República Federativa do. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. República Federativa do. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO Sobre Educação de Adultos, 1997. *In*: V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – 1997. Hamburgo, 1997. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. In: BRASIL. República Federativa. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, São Paulo, 2000.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 131-147, set. 2017.

PESQUISA NACIONAL por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. [19-?]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MACHADO, M. M. Direito à Educação e Manutenção da Subalternidade. *In*: MACHADO, M. M. (Org.). **Ler Gramsci Para Pensar a Política e a Educação**. Goiânia: Scotti, 2020. p. 221-243.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

PINTO, J. M. de R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 846-869, Campinas, 2018.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015.

SILVA NETO, A. de OLIVEIRA; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, UFSM, Santa Maria, RS, v. 3, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

VENCO, S. Uberização do Trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, s. 1, São Paulo, 2019.

VOLOSHINOV, V. **El signo ideológico y la filosofía del language**. Trad. Rosa Maria Rússovich. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

Educação de Jovens e Adultos, Cultura e Arte: Entrelaçando Saberes

*Ana Paula Cordeiro*³

*Laís Marques Barbosa*⁴

*Francisane Nayare de Oliveira Maia*⁵

Introdução

*[...] Não tenho sabença, pois nunca estudei
Apenas eu seio o meu nome assiná
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre
E o fio do pobre não pode estuda [...].
(ASSARÉ, [1978])*

Falar sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) é falar sobre possibilidades e impossibilidades. É falar sobre lutas, desigualdades, esperanças e vidas que se cruzam entre a juventude e a maturidade. O Brasil

³ Professora Assistente Doutora na Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília-SP, Brasil. Docente do Departamento de Didática e da Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Sociologia-Profso, na FFC. E-mail: napcordeiro@marilia.unesp.br. ORCID: 0000-0002-6642-0011.

⁴ Mestranda em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília-SP, Brasil. E-mail: laais.marques@outlook.com. ORCID: 0000-0003-4864-5919.

⁵ Doutoranda em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília-SP, Brasil. E-mail: framaia23@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2752-2437.

é um país de desigualdades gritantes. A muitos foram negados os direitos mais básicos, como o acesso à saúde, infraestrutura e educação no tempo considerado adequado pela sociedade. A EJA, nesse sentido, visa trazer no campo educacional o oferecimento de Educação Básica a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar ou concluir os estudos na infância e adolescência, em classes regulares, num tempo estipulado em leis, pelos mais diversos motivos. Um desses motivos, e talvez o principal, seja a enorme desigualdade social de nosso país, onde muitos homens e mulheres precisam trabalhar muito cedo ou não possuem condições financeiras para poderem continuar os estudos em tempo regular. São homens e mulheres, jovens, adultos e idosos que de alguma forma foram alijados de possibilidades, recursos e motivação para levarem a cabo a tarefa de estudar e até mesmo alfabetizar-se.

Quando se pensa em EJA é necessário pensar em histórias de vidas, cultura, trocas, pois os estudantes da EJA possuem vivências de trabalho, famílias, filhos e muito a compartilhar. Em momentos de conversas, aulas e interação é possível conhecer essas histórias, saber o que motiva cada pessoa a lutar, a continuar, a ter sonhos e a buscar realizações que estão, em boa parte das vezes, para muito além de motivos financeiros ou de trabalho. São histórias preciosas, teias de relações, culturas, saberes e Arte. Cultura e Arte: alimentos da vida!

Isso posto, o presente texto visa a entrelaçar saberes sobre EJA, cultura e Arte. Como a Cultura e especificamente a Arte podem ser trabalhadas na EJA? Como podem auxiliar aprendizados e trazer à tona histórias de vida? Quais as possibilidades que linguagens artísticas como o teatro podem oferecer a alunos e alunas de EJA? Estas são algumas questões que suscitam as respostas apresentadas aqui. EJA, Cultura, Arte, imagens, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal: saberes, relações humanas, histórias, possibilidades...

EJA: um início de conversa

A educação básica no Brasil é considerada obrigatória da infância até a adolescência, e abrange mais especificamente da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2013). Apesar disso, nem sempre as pessoas têm efetivamente a oportunidade de estudarem nesse tempo estipulado e regulamentado em leis e, em virtude disso, surgiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve uma trajetória histórica de ações descontínuas, a qual muitas vezes não foi caracterizada como escolarização, mas que, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b), passou a ser caracterizada como modalidade da educação básica. Desse modo, no Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000a, p. 5), a EJA emerge como uma resposta a “[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura de bens sociais, na escola ou fora dela [...]”, para ofertar gratuitamente aos jovens e adultos, em qualquer época da vida, os estudos correspondentes a Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como disposto no Art. 37 (BRASIL, 2018, p. 1) e nos seus parágrafos 1º e 2º (BRASIL, 1996, p. 5), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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.

Tal oferta, contudo, não deve ser vista como um “favor” do Estado, mas como um direito previsto em lei para, assim, tirar “[...] a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade” (BRASIL, 2000a, p. 61). Ou seja, a EJA, além de um direito, configura-se também como um grande passo para a inserção e a participação mais igualitária, ativa e consciente das pessoas dentro da sociedade em que vivem. Desse modo, a legislação insere a EJA como um dos direitos humanos fundamentais (MIGUEL, 2011).

Diante disso, a EJA implica necessidades muito particulares, a fim de contribuir efetivamente com o desenvolvimento dos seus sujeitos, para além do simples ler e escrever palavras e números. De acordo com Miguel (2011), os processos de EJA devem envolver um trabalho na escola com base no conhecimento do aluno como sujeito pensante, no conhecimento das teorias de educação e de metodologias de ensino, no exercício da prática escolar e na capacitação como investigador, na busca de ruptura com práticas pedagógicas e políticas públicas inadequadas.

Frente a uma provável diversidade de motivações para a EJA, os educadores precisam estar muito atentos para realizar um trabalho pedagógico em consonância com as especificidades da EJA, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem sejam significativos, ou seja, que contribuam para a vida, como um todo, desses estudantes, para que, efetivamente:

[...] 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 cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Assim, dentre as mais diversas possibilidades de trabalho para desenvolver o sujeito/aluno nas suas potencialidades, abordaremos, a partir de agora, a importância da cultura e da arte na EJA, para a promoção de um desenvolvimento integral e libertador, que possibilite um (re)conhecimento de si, das necessidades e realizações mais assertivas no que tange à participação no mundo como um ser ativo e social, pois “[...] uma prática pedagógica em EJA deve ser marcada pelo desejo de contribuir, por meio da educação, para o processo de transformação de situações injustas, desumanas e de exclusão social” (MIGUEL, 2011, p. 188).

Cultura

Quando se diz que uma pessoa é “cultura” ou tem muita “cultura”, logo se imagina alguém com alto grau de escolaridade, que leu muitos livros, fez muitas viagens, conheceu muitos lugares, conhece diferentes línguas, etc. “Cultura”, nesse sentido, é vista como sinônimo de “ilustração” e “instrução”, mas este é apenas um dos significados da palavra. “Cultura”, no entanto, possui significados bem amplos, que abarcam as construções humanas como um todo, materiais e imateriais.

Assim sendo, com base em Brandão (2017), enquanto sujeito capaz de desenvolver o pensamento e a ação e membro de uma

coletividade, o ser humano tem a possibilidade de construir história e, junto a ela, a cultura, como um modo de se expressar e também de registrar certas características de determinado tempo. Se buscarmos os significados da palavra “Cultura” num dicionário podemos encontrar que Cultura é “[...] o conjunto de características humanas que são adquiridas, preservadas ou aprimoradas por meio da comunicação, da interação dos indivíduos na sociedade” (QUEIROZ, 2003, p. 76). Também são “[...] conhecimentos, técnicas, tradições, características de uma sociedade ou grupo. Civilização, progresso” (QUEIROZ, 2003, p. 76). E palavras como refinamento, elegância, ilustração, conhecimento, entre outras, também aparecem como sinônimas da palavra Cultura. Todos estes sentidos demonstram que cultura é termo amplo, que corresponde a um processo histórico de criação, de construções humanas e que aglutinam os elementos materiais e imateriais da sociedade.

Ademais, essas construções, ou seja, esse “[...] trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. E, mais do que uma prática coletiva, como em certas espécies de animais, ele é culturalmente social” (BRANDÃO, 2017, p. 393). Porém, infelizmente os bens culturais, devido à grande desigualdade social, não estão, em boa parte, disponíveis a todos. Conforme Mello (2009, p. 34)

[...] nossa sociedade está organizada de uma maneira muito perversa. Está organizada para garantir que uma minoria tome posse e usufrua do conjunto da cultura: da ciência, da tecnologia, das artes, enfim, daquilo que nossos antepassados vieram criando ao longo da história e, ao mesmo tempo, a maioria das pessoas tem que trabalhar muito para ganhar o mínimo. E essa maioria passa a vida tão ocupada em trabalhar para sobreviver que não tem tempo para aprender e formar as máximas capacidades, as máximas habilidades e as máximas aptidões. De um

modo geral, aprendemos a pensar que algumas pessoas têm dons e outros não têm. Isso não é verdade. É da natureza humana aprender os dons- as aptidões- mas, para isso, precisamos de tempo e de oportunidades para conviver com os objetos e com as pessoas, para viver as experiências que nos ensinam os dons.

Em virtude disso, a construção e desenvolvimento da cultura se torna um fator que pode tanto ajudar a perpetuar a alienação das pessoas, como promover a liberdade e autonomia teórica e prática.

Por ser um aspecto desenvolvido em paralelo com e no decorrer da história, a cultura pode sofrer diversas influências, que perpassam a história, como as interações entre as pessoas e o ambiente em que vivem, pois o espaço como um todo, ainda que indiretamente, propicia, com frequência, aspectos que contribuem para a formação das perspectivas que o ser humano tem, e conseqüentemente, influencia o modo dele de fazer e de ver cultura; além das próprias interações entre as pessoas que, de uma forma mais direta ainda, acabam por ofertar, e às vezes até impor, pontos de vista, que assim como o meio, refletem no desenvolvimento da cultura. Assim, resumidamente,

As interações entre a pessoa humana e a natureza, assim como as que se realizam entre as pessoas umas com as outras – mediatizadas pela natureza através da cultura – não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, e devido a uma dupla razão. Primeira: porque elas se constroem no interior do processo da história. Segunda: porque elas constroem a própria história, que não é outra coisa mais do que o trabalho humano destinado a criar e significar as diferentes dimensões de uma cultura, dentro e através da qual comunidades humanas habitam o “seu mundo” (BRANDÃO, 2017, p. 394).

Frente a essas influências, reside um grande aspecto da cultura, que é o de, a partir de Freire (1981), contar história com o intuito de marcar um posicionamento e desvelar as mazelas sociais. Todavia, para contribuir com a conscientização de terceiros, o ser humano precisa primeiro ter consciência social, histórica e política o que, apesar de difícil, não é impossível. E é aí, justamente, com base em Freire (1981), que entra a Educação, uma vez que quando ela está verdadeiramente carregada do compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos, torna-se uma grande aliada da cultura, pela possibilidade de promover a criticidade e a autonomia, com práticas pedagógicas que sejam mais democráticas e que estimulem o olhar sensível e atento para os problemas da sociedade até então silenciados para que, assim, após essa tomada, ainda que lenta, de consciência, esses sujeitos possam efetivamente “denunciar” e dar voz às desigualdades e conflitos sociais, com o intuito de mudanças por meio de (re)construções teóricas e práticas.

Ainda que essa construção da cultura como uma forma consciente seja importante, ela, sem dúvidas, pode vir acarretada de muita resistência e crítica, uma vez que possivelmente não seja interessante para as partes dominantes e excludentes da sociedade, pois poderiam lhes tirar dessa posição vertical, na qual eles ficam em situação superior ao restante da população. Contudo, é aqui, com base em Freire (1981), que se encontra justamente a importância dessas partes mais oprimidas e prejudicadas conhecerem não só seus pontos fracos, como também a sua grande força.

Para Freire (1999) a cultura é essencial, não apenas para a alfabetização e leitura das palavras, mas para a leitura do mundo. Nesse sentido a Arte, vista como linguagem e campo de conhecimento capaz de unir razão e emoção, objetividade e subjetividade pode ser uma importante aliada e ferramenta para o aprendizado e tomada de consciência na EJA, como discutiremos a seguir.

Arte

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa, e sentia-me completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém minha alma ficava completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava história. Eu não a podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que ouvisse, não entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu que não participava do auditório imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela se abria para uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e, em silêncio ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros, e meu coração ficava completamente feliz.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos: que sempre parecem personagens de Lope da Vega. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outras dizem que essas coisas só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim (MEIRELES, 2016, p. 25-26).

Em “A arte de ser feliz”, exposto acima, Cecília Meireles fala sobre a importância do olhar e das possibilidades de ver muitas coisas por meio de “janelas” que se abrem para o mundo. Cores, vidas, amores, cuidados, idiomas diferentes, gestos, objetos, pessoas... Coisas aparentemente simples, mas que aos olhos de quem consegue “ver” se tornam reluzentes e enchem a vida de alegria. A poetisa, com sua sensibilidade tenta mostrar aquilo o que viu. Mas alerta que é preciso “aprender a olhar para vê-las assim”. E esse é o ponto! Arte se aprende e se constrói. É parte da cultura. Não é coisa “caída do céu”, que já nasce com as pessoas. A arte ensina a ver, a compreender, a olhar para o mundo, para a vida em sociedade de outra forma. Martins; Picosque e Guerra (1998) dirão que Arte é conhecimento, linguagem e que é necessário alfabetizar-se nas linguagens artísticas para melhor compreender o mundo. Essas ideias sobre Arte vão ao encontro do que Freire (1999) afirma sobre tomar consciência e tornar-se sujeito crítico, ultrapassando a consciência transitiva ingênua. Ainda conforme o referido autor, da intransitividade para a transitividade crítica há caminhos a percorrer. É preciso “ler” o mundo, para muito além da leitura das palavras.

A Arte pode, assim, ser conhecimento e linguagem que abre “janelas”, como propõe Cecília Meireles e que desponta leituras de mundo, como propõe Paulo Freire (1999). Arte, o que é? Em relação às definições, os dicionários são grandes aliados. No Dicionário de Filosofia (MORA, 1998) a Arte é definida em seu sentido mais amplo como “habilidade para fazer algo de acordo com certos métodos e modelos” e em sentido mais restrito como “belas Artes”, campo da Estética. E as duas definições possuem em comum a ideia de “fazer”, de caminho a percorrer para atingir uma finalidade.

Já para Canclini (1984, p. 207-8) a Arte pode ser definida como

[...] atividades ou aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou de uma classe social, em função de uma práxis transformadora.

Tais definições são importantes porque deixam claro que Arte não é coisa “caída do céu”, tampouco o artista um “iluminado” que ganhou dons ao nascer. Arte é trabalho humano, é conhecimento, é construção cultural, histórica. Desta forma, o ensino da Arte tem um papel fundamental na formação dos educandos da EJA, visto que possibilita a construção de uma consciência crítica e reflexiva ao estar articulada com a realidade em que vivem. Para tanto, faz-se necessário que o educador crie possibilidades para que, por meio da arte, os educandos possam analisar, questionar, criar e recriar um fazer artístico de forma dialética, que seja desvelador da realidade. Nesse sentido, Fischer (1971), salienta que a função da arte, numa sociedade complexa como a capitalista, é a de, por meio de um processo dialético de aproximação com o real, levar o homem a conhecer melhor o mundo. Segundo o autor, o homem cria e a Arte é

necessária para que ele possa compreender melhor a si e o mundo que o cerca. Já Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que, sendo a Arte linguagem, ela deve levar o ser humano a refletir sobre seu papel no mundo.

Aqui entram as principais linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro. A perspectiva do ensino de Arte está ancorada, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (BRASIL, 1997), no tripé “criação, apreciação e reflexão”. Criar, experimentar, apreciar e refletir sobre o que se vê e o que se cria sobre o mundo, são importantes atividades que fortalecem o escopo cultural das pessoas. Alunos de EJA criam cultura, fazem Arte, possuem ricas histórias de vida, mas muitas vezes, por contingências sociais, acabam acreditando que a cultura está nos livros e a Arte nos museus. Que uma peça teatral só acontece num teatro. A sociedade elege locais de “canonização” da Arte, da cultura, da educação. É preciso libertar as pessoas dessa ideia. Cultura é o que se cria, o que se constrói, o que se faz, o que se pensa. A Arte está nas ruas, nas casas, nas calçadas, nos muros, na vida pulsante e cheia de nuances de um mundo nada fácil de se compreender. As teias de relações sociais são complexas, a realidade não se dá pronta à compreensão humana. O poder da ideologia dominante domina mentes, opaciza contextos, confunde e embaralha o entendimento. Cabe à educação o papel de fazer ver, de elevar o ser humano culturalmente, de oferecer ricos contextos, debates, boas discussões e vivências enriquecedoras. Nesse sentido, a Arte na EJA é fundamental para o acesso aos bens culturais e na participação crítica dos alunos na sociedade. Para tanto:

Há que se caminhar para que a área de Arte seja trabalhada como área de conhecimento, com conteúdos próprios junto aos alunos da EJA, pela sua relevância no acesso aos bens culturais e na participação dos alunos na sociedade, por intermédio da arte. Portanto, ao se refletir

sobre o processo educativo, observa-se que as questões sociais da atualidade tratadas pelos temas transversais têm na Arte um campo privilegiado para seu desenvolvimento (BRASIL, 2002, p. 137).

Diante do exposto, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1991) pode oferecer preciosas contribuições para um trabalho que desperte o senso crítico dos alunos da EJA, como mostraremos abaixo.

Tecendo Relações entre EJA, Cultura e Arte

Augusto Boal é considerado um dos maiores dramaturgos do Brasil. O idealizador do Teatro do Oprimido (1991) ficou conhecido mundialmente por suas ideias revolucionárias no campo da linguagem teatral. A premissa básica do Teatro do Oprimido é a de que todos nós somos capazes de atuar no palco, porque todos atuamos na vida.

Nesse sentido, para Boal (1979⁶ *apud* JAPIASSU, 2001, p. 43-44)

O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público.

Não nascemos para ser simplesmente expectadores. Por meio do teatro é possível desenvolver o senso crítico e a conscientização/ação. Boal (1991) afirma que do canto ditirâmico, da procissão e da festa nasce o teatro. Mas a civilização foi separando atores de espectadores. O teatro

⁶ BOAL, A. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1979.

precisa resgatar, re-unir o que foi dividido. Ao discorrer sobre a história do teatro no ocidente, o referido autor ressalta que nem sempre o teatro leva à conscientização. Pelo contrário. O teatro pode ser importante instrumento de coerção e até de alienação. Passando pelo que ele chama de “sistema trágico-coercitivo de Aristóteles”, chegando a Bertolt Brecht até o Teatro do Oprimido, Boal (1991) nos mostra a diferença de um processo catártico para um processo de conscientização. A tragédia grega, segundo o autor, conformava. O teatro de Brecht conscientizava. O Teatro do Oprimido conscientiza e dá um passo além: leva à ação, tira as pessoas da situação de espectadoras e oferece os meios de produção teatral a toda e qualquer pessoa que deseje atuar, fazer teatro. Por meio de quatro etapas o espectador sai da posição de apreciador para a de ator conquistando o palco. As etapas são: “conhecimento do corpo”, que é a ferramenta básica e primordial do ator; “tornar o corpo expressivo”, por meio de exercícios teatrais; “o teatro como linguagem”, etapa que leva gradativamente os espectadores a subirem ao palco, e, a última etapa é “o teatro como discurso”, que consiste numa série de jogos e técnicas teatrais nas quais a palavra é peça chave para o desenvolvimento do ator (BOAL, 1991).

Por meio de exercícios, jogos e técnicas teatrais um mundo de opressões e contradições humanas é desvelado no palco, em histórias e situações postas pelos participantes. Situações de opressão e solução de problemas, evitando juízos de valor em termos de “certo e errado”, levam a uma tomada de consciência e da força que cada um tem na construção da cultura e do tecido social.

Há propostas em que os participantes interpretam as engrenagens de uma máquina, por exemplo. A sintonia dos corpos precisa ser grande para a máquina funcionar. Essa máquina pode ir se transformando. Ora vira máquina de amor, ora de guerra. Corpos ganham expressividade.

Vozes antes emudecidas interpretam o mundo, reconstroem, ganham espaço e ouvidos para serem ouvidas (BOAL, 2005).

O “teatro jornal”, parte das propostas da quarta etapa do Teatro do Oprimido - “o teatro como discurso” - consiste em repensar e ressignificar de várias formas notícias de jornal. Por meio de tais propostas, histórias de vida, anseios, indagações, temores, alegrias, tristezas e reflexões costumam emergir dos grupos. Na EJA tais propostas podem ser preciosas no sentido de unir ciência, Arte e cultura.

Durante os momentos teatrais em grupo, a ideia do teatro como um mecanismo importante para a tomada de consciência ocorre, dentro da proposta freireana dos “círculos de cultura”. Tanto o “Teatro do Oprimido” de Boal (1991) quanto a “Pedagogia do Oprimido” de Freire (1987) surgiram durante a Ditadura Militar de 1964 no Brasil. Momentos de grande repressão nos fazem pensar e refletir sobre formas de resistência. O contexto do surgimento das ideias é específico, mas a validade é grande e, enquanto houver opressão tais obras serão atuais.

EJA, Cultura e Arte: fios e teias, linguagens. Possibilidades de mudanças...

Considerações Finais

*[...] A novidade era o máximo
Do paradoxo
Estendido na areia
Alguns a desejar
Seus beijos de deusa
Outros a desejar
Seu rabo prá ceia...*

*Oh! Mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
Ô Ô Ô Ô Ô Ô Ô!
Oh! De um lado esse carnaval
De outro a fome total [...]*

(GIL; VIANNA; BARONE, 2018 [1986])

A música “A novidade”, de Gilberto Gil trata das profundas desigualdades brasileiras apresentando a ideia de grupos distintos e suas necessidades diante de uma sereia, figura mítica. Para uns, ela é inspiração, Arte e poesia. Para outros, a possibilidade de matar a fome do estômago. Com os bens culturais ocorre o mesmo. Enquanto uns têm acesso a tudo, outros não tem a nada. Uns podem se “alimentar” dos mais variados bens culturais, enquanto outros só terão acesso às migalhas da indústria cultural que caem no chão. Por isso a escola precisa elevar a condição cultural de seus alunos, em especial dos alunos da EJA (LUCKESI, 2003). EJA, Cultura e Arte, saberes que se entrelaçam, áreas que se completam, diálogos que se delinham. Para sairmos da consciência ingênua e chegarmos à consciência crítica (FREIRE, 1999) muito trabalho educacional precisa ser feito. Muitos caminhos precisam ser trilhados. Por meio da Arte como campo de conhecimento da Cultura, imagens, cânticos, danças, teatro

podem funcionar como elementos propulsores da mudança. Exercícios, jogos dramáticos e teatrais podem estimular o compartilhamento de histórias, de vivências, de sabedorias, de discussões em busca da solução de problemas coletivos. Vozes silenciadas podem ser ouvidas. E um canto se ergue em disparada, rumo à consciência crítica de um povo!

Prepare o seu coração
Pras coisas
Que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar

Aprendi a dizer não
Ver a morte sem chorar
E a morte, o destino, tudo
A morte, o destino, tudo
Estava fora do lugar
E eu vivo pra consertar
Na boiada já fui boi,
Mas um dia me montei
Não por um motivo meu
Ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse
Porém por necessidade
Do dono de uma boiada
Cujo vaqueiro morreu

Boiadeiro muito tempo
Laço firme e braço forte
Muito gado e muita gente
Pela vida segurei
Seguia como num sonho

E boiadeiro era um rei
Mas o mundo foi rodando
Nas patas do meu cavalo
E nos sonhos
Que fui sonhando
As visões se clareando
As visões se clareando
Até que um dia acordei

Então não pude seguir
Valente em lugar tenente
E dono de gado e gente
Porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata
Mas com gente é diferente
Se você não concordar
Não posso me desculpar
Não canto pra enganar
Vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado
Vou cantar noutro lugar
Na boiada já fui boi
Boiadeiro já fui rei
Não por mim nem por ninguém
Que junto comigo houvesse
Que quisesse o que pudesse
Por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu
Querer mais longe
Do que eu

Mas o mundo foi rodando
Nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei
Agora sou cavaleiro
Laço firme e braço forte

Num reino que não tem rei
(VANDRÉ; BARROS, 1966)

Referências

ASSARÉ, P. O poeta da roça. **Letras**, [1978]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/patativa-do-assare/872145/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00377>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 5, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1541965/pg-5-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-1996>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 2013. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/04/2013&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/03/2018&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=144>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília, MEC, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para EJA – Segundo Seguimento Ensino Fundamental**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundo-seguimento/vol3_arte.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1997.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte:** teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, G.; VIANNA, H.; BARONE, J. Gilberto Gil canta: “A Novidade”; música. **Rádio Peão Brasil**, 26 maio 2018 [1986]. Disponível em: <https://radiopeaobrasil.com.br/gilberto-gil-canta-a-novidade-musica>. Acesso em: 10 dez. 2020.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2001.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Arte:** a língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRELES, C. **Escolha o seu sonho.** 4 ed. São Paulo: Global, 2016.

MELLO, S. A. A construção da natureza humana na Educação de Jovens e Adultos. *In*: GIROTTTO, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (Org.).

Abordagens Pedagógicas do Ensino de São Paulo. Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2009. p. 31-40.

MIGUEL, J. C. Educação de jovens e adultos: da teoria à prática. Resumo premiado no VI Seminário de Extensão Universitária de Marília. **Revista Ciência em Extensão**, v. 7, n. 2, p. 188-189, 2011.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

VANDRÉ, G.; BARROS, T. Disparada. **Letras**, 1966. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/geraldo-vandre/46166/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Conflitos, Relações de Poder e Organização do Trabalho na Escola

*Ellen Felício dos Santos*⁷

*Fernanda Gonçalves Gomes*⁸

*José Carlos Miguel*⁹

Introdução

Esse texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental e tem por objetivo responder a seguinte questão: Como o conflito e as relações de poder interferem na organização do trabalho na escola? Dessa forma, discutimos a temática da educação escolar, o conflito e relações de poder que nela se constituem e caracterizam a escola como instância fundamental para a produção de saberes, mas que convive, também, com a reprodução e perpetuação de discursos, ideias e valores, um referencial de disputa de diferentes sujeitos das relações de força que se instauram neste espaço.

⁷ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Formada em Pedagogia pela mesma instituição e professora de educação básica I no município de Garça/SP.

⁸ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Formada em Pedagogia pela Universidade Paulista/UNIP e professora de educação básica I no município de Assis/SP.

⁹ Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP, PEJA, Campus de Marília.

Pelas relações humanas ou pelas relações interpessoais, na escola a busca é pela integração dos sujeitos, fazendo-os dóceis e participantes dos projetos propostos para que aceitem a condição sociocultural a que são submetidos pelo convencimento, pela persuasão e, por vezes, pela força, mesmo.

Pesquisas como (KUENZER, 2016; PALUDO, 2015; PONCE, 2010; FRIGOTTO, 2009; TRAGTENBERG, 1985), cada qual em seu foco de interesse, mas buscando caracterizar como se desenrolam os dramas e as tramas que envolvem a educação escolar, apontam que tanto na fábrica, como na escola, instituem-se os gestores de várias áreas, os psicólogos e os sociólogos para converter as resistências às atividades alienantes em problema individual de adaptação através da manipulação dos conflitos, da busca de tornar suportável e controlável a luta de classes.

Assim, a educação escolar se estabelece no contexto de um conjunto de fenômenos que compõem a totalidade social; ela é produto de relações sociais, econômicas e políticas, e, portanto, atua tanto na reprodução como na transformação da realidade histórico-social. Ao mesmo tempo em que prepara a força de trabalho, pode ratificar desigualdades sociais e inculcar a ideologia dominante, no sentido de difundir valores, crenças e ideias compatíveis com a ordem sociopolítica estabelecida.

Por certo, nas sociedades capitalistas é de se destacar o primado da economia e da política sobre os demais fenômenos sociais de tal forma que na totalidade social existe um jogo de ações recíprocas entre forças que são desiguais, sendo que a educação, mais especificamente a escolar, é, em função disso, relativamente subordinada à economia e à política.

Esses estudos indicam, também, que progressivamente a educação popular, em sentido amplo, de educação das camadas populares, se

constitui como campo teórico, de resistência crítica e de busca de consolidação de processos de contra hegemonia. Nesse processo, estabeleceu-se o corolário de que uma relação dialógica, horizontal, no cotidiano escolar, considerando-se a relevância da história de vida e da trajetória cultural dos educandos na constituição das práticas escolares, deve se constituir em uma aprendizagem constante e um pressuposto indispensável para se construir um processo de educação popular de vivência interdisciplinar, de organização democrática.

Torna-se imperativa, então, uma perspectiva educacional que se sustente em trocas recíprocas, em relações não autoritárias, voltadas à transformação de mentalidades, à formação de conceitos, hábitos, valores e atitudes de forma crítica, de modo a contribuir para uma reorganização da forma de difusão do conhecimento científico e da cultura, em relações postas a serviço do desenvolvimento social e da ampliação da escolarização do homem e da mulher, haja vista, inclusive, os indicadores de analfabetismo feminino, em consolidação de reversão na história recente da realidade brasileira. Construir uma escola democrática popular exige a discussão e o redimensionamento das relações de poder na escola.

Por certo, a escola, em qualquer sociedade, se renova e amplia seu âmbito de ação, ao reproduzir as condições de existência social, formando pessoas para ocuparem os postos ou lugares que a estrutura social oferece.

Por isso, em sociedades de capitalismo periférico e dependente, como a brasileira, o seu duplo papel contraditório: pode contribuir para a emancipação, mas também contribui para a alienação. A escola possui um papel social importantíssimo, mas seu caráter de classe é inegável. Contudo, a escola não é a única responsável pela reprodução da ordem social, tampouco poderia ela, sozinha, transformar essa realidade, isto é, não se aprende e se desenvolve apenas na escola. Mas é certo, porém, o seu papel fundamental no processo de transformação das mentalidades e que

a construção curricular da escola popular exige práticas situadas em princípios de educação democrática que têm na cidadania, na identidade histórico-cultural de seus atores sociais, na aprendizagem sociointeracionista, na linguagem e no trabalho coletivo os seus eixos fundamentais de sustentação teórico-prática.

No entanto, os conflitos e as relações de poder se tornam protagonistas na organização do trabalho escolar, dificultando sobremaneira tentativas de encaminhamento do processo escolar nesta perspectiva. No Brasil, um país de dimensões continentais, a educação escolar tem sido alvo de disputas por organizações e grandes corporações, praticamente impondo-se, por práticas antidemocráticas, a ideia de um currículo de abrangência nacional, negligenciando-se diferenças regionais evidentes, além de fazer da escola um locus de poder capaz de transformar, por vezes, o seu interior em espaço de rara tolerância e convivência harmônica.

Em diferentes contextos do país a educação tem sido organizada para atender aos objetivos do grande capital. Se em décadas passadas a educação foi organizada para fomentar o mercado de trabalho, na atualidade, não parece exagero afirmar que se educa para que o indivíduo se responsabilize por seu desemprego, que cresce em escalas tão grandes quanto a extensão territorial do país.

Sobre Educação e Escola

As vicissitudes do capitalismo brasileiro lograram forjar um país de desigualdades aviltantes. Embora detentor de uma economia que o coloca entre os países mais ricos do mundo, o Brasil não consegue promover justiça, social e cultural, não educando o seu povo de maneira adequada.

Como exemplo do que se afirma, em 2005 o Produto Interno Bruto, PIB, brasileiro, equivalia a 12% do PIB norte-americano, a maior economia do mundo naquele momento. Em 2011, este número passou a equivaler a 18%, no mesmo comparativo. Isso colocou o Brasil como a sétima economia do mundo. No entanto, sem escolarização adequada das camadas populares, sem boa qualidade de ensino, afetando a oferta de mão de obra, sem aumento da renda per capita, com quadro significativo de analfabetismo absoluto e funcional, além de modelo econômico excessivamente concentrador de renda, dificilmente o Brasil se consolidará como um país de primeiro mundo.

Pior ainda: nos últimos seis anos, esse quadro vem se agravando de forma preocupante e, desde então, o crescimento anual do PIB brasileiro não supera a ordem de 2%, já tendo sido constatado índice negativo de 4,1 % no ano de 2020, pior desempenho da economia nos últimos 24 anos. Isso situa o Brasil como a 12ª economia do mundo, sob a metodologia da métrica nível do PIB, dólares em preços correntes, com consequências drásticas para a empregabilidade e acesso a bens como educação, saúde e cultura.

Por outro lado, dados trazidos por Alves (2010), mostram que o país conta com uma extraordinária rede de estabelecimentos de ensino, com cerca de 220.000 escolas de educação básica e superior, públicas e privadas, com mais de 2.500.000 profissionais que atuam no setor e 60.000.000 de estudantes. E esses números surpreendentes têm sido usados, historicamente, para atender aos objetivos do mercado. Mas antes de adentrarmos ao assunto é preciso voltarmos um pouco para compreender alguns conceitos.

Primeiramente, preconizamos que nem todos os leitores do texto têm uma concepção construída acerca da educação. Por isso, faremos um breve esboço para tornar a leitura mais inteligível. Não temos a intenção

de construir um conceito sobre educação, mas pretendemos definir seu uso nesse texto.

Podemos considerar a educação um processo amplo, que apesar de acontecer na escola está para muito além dela. Educação é a forma pela qual os indivíduos se inserem numa determinada sociedade e, portanto, abrange diversas formas de socialização, tais como a família, a religião, mídias, comunidades, grupos, partidos, escola, trabalho etc.

Ponce (2010), faz uma análise histórica sobre as mudanças nas formas de educar as pessoas desde as comunidades primitivas¹⁰ até as tendências educacionais contemporâneas. São mudanças inter-relacionadas às mudanças ocorridas nas formas de organização do trabalho e produção. O que o autor destaca é que nas comunidades primitivas a educação era fruto da estrutura homogênea do ambiente social e se destinava aos interesses comuns do grupo. Não havia alguém destinado a educar as crianças e nem um momento específico para isso. A educação se dava no movimento da vida.

Era uma sociedade sem classes que quando passou a se dividir em classes sociais necessitou modificar a forma de educar as pessoas. As tarefas passaram a ser divididas entre os que administravam e organizam o trabalho e os que o executavam. Com os excedentes, os homens passaram

¹⁰ “Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos. Homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens.” (PONCE, 2010, p. 17). De acordo com Oliveira (1987, p. 11), “As formações primitivas correspondem em grande parte àquelas formações que constituem a base do Neolítico, compreendidas, no entanto, quanto ao avanço de suas condições de reprodução da vida material. São conhecidas também como *comunidades tribais*, estudadas por Marx e Engels como representantes da última etapa das sociedades sem classes, dotadas de ‘formas primitivas de economia (caça, pesca, criação, primeiras formas de agricultura)’”.

a trocar elementos e o trabalho escravo se estabeleceu. A função de organizador se tornou hereditária e a propriedade comum passou a constituir posse das famílias que a administravam e defendiam. Essas famílias se tornaram donas de produtos e de homens. Na análise de Ponce (2010), nesse momento histórico, a educação passou a ser pensada de forma dicotômica:

Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – *trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas* (PONCE, 2010, p. 26, grifo do autor).

Enquanto nas comunidades primitivas, qualquer indivíduo podia ser, momentaneamente, juiz e chefe, agora, com uma estrutura social diferente, os conhecimentos necessários para manter a estrutura, passaram a ser propriedade de famílias e a educação passou a ser sempre de acordo com o lugar que se ocupava na produção (PONCE, 2010).

Assim foi institucionalizada a educação e a escola deu seus primeiros passos. O ensino institucionalizado oferecido passou a difundir e reforçar os privilégios de uma classe sobre a outra. “Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada” (PONCE, 2010, p. 27-28). O que reflete a consciência da classe dominante em relação ao seu papel social, que para se manter dominante, opta por adaptar a educação aos fins que objetiva.

Bom, com base nisso podemos afirmar que os ideais pedagógicos de uma sociedade são formulações pensadas para atingir determinado objetivo e caminham lado a lado com as relações de produção da sociedade em que está inserido (PONCE, 2010).

Dessa forma, educação e escola estão intimamente ligadas, mas a educação está para além da instituição escolar. Se a escola forma para uma determinada sociedade, controlando a escola, pode-se dizer que, em grande parte, se controla ou determina a sociedade que teremos no futuro. Portanto, falar sobre o controle ideológico da escola é falar sobre a sociedade que se pretende construir.

Para melhor compreendermos essa ligação entre educação, escola e sociedade, faremos uso da definição utilizada por Gohn (2016) que faz uma demarcação interessante, dividindo a educação em *educação formal*, *educação não-formal* e *educação informal*, que utilizaremos neste texto.

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. -, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2016, p. 59).

Dessa forma, o que Gohn (2016) estabelece é que a educação se constitui como uma somatória que articula a educação formal, a educação informal e a educação não formal, todas sempre com uma

intencionalidade, o que está em acordo com as formulações apresentadas nesse trabalho.

No caso do Brasil, a educação formal sofre os efeitos da política neoliberal. Podemos dizer que a escola forma seus alunos para o mercado de trabalho, mas essa proposição está ficando ultrapassada pela reinvenção das formas de precarização do trabalho que o capital tem criado.

Os ideários de instituições como o Banco Mundial (BM), United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outras, são impostos aos países periféricos, por meio de seus programas que formulam, recomendam, financiam e supervisionam as políticas educacionais desses países, para uma adaptação à formas de reestruturação do capital. Portanto, é a educação formal o caminho viável para manter a lógica do capital em hegemonia social.

Há uma disputa pelo controle do sistema educacional crescente em todo o mundo. Freitas (2012) afirma que por compor e aglomerar as massas, a escola pública tem aberto espaço às corporações capitalistas, que veem na escola uma oportunidade de disseminar e reproduzir a lógica perversa do capitalismo. Freitas (2012) afirma que, no Brasil, somente 10% das matrículas nos últimos 30 anos se deu no ensino privado. O que influencia diretamente a qualidade da educação pública como direito e a torna mercadoria que pode corresponder às necessidades do capital.

Quando os setores privados se inserem em esferas públicas não o fazem sem interesses. Basicamente, a incorporação de setores privados muda a lógica decisória dos programas de educacionais (ADRIÃO *et al.*, 2012). Exemplo é o caso dos EUA, que, em detrimento das propostas feitas

por educadores profissionais, disseminou que o modo de organizar a iniciativa privada é a proposta mais adequada para colocar nos eixos a educação americana. Com isso, políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores, se tornaram responsáveis por organizar a educação (FREITAS, 2012). Essa concepção foi disseminada por todas as partes do globo.

De acordo com Freitas (2012), no Brasil, um movimento muito parecido é o *Todos pela Educação*, que tem entre os seus sócios-fundadores e colaboradores, inúmeros empresários de diversas ramificações mercadológicas. Esses movimentos, e outros em várias partes do mundo, intentam implementar na educação a lógica industrial, estruturando a escola em torno da responsabilização, meritocracia e privatização. Enquanto a responsabilização coloca sob os professores e alunos a responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso), a meritocracia é o meio pelo qual as escolas, professores e alunos podem ser sancionados ou recompensados. Outro modo de estruturar a lógica empresarial na educação é a privatização, que se dá por variadas faces.

Para alcançar tais objetivos, os reformadores empresariais propõem mudanças que retificam o currículo básico, assumindo que, o que se testa nas avaliações de larga escala é bom e suficiente para todos. Silva (2016) considera que as avaliações em larga escala são danosas a educação por vários motivos, como o fim da coletividade (por colocar os professores em constante competição, afetando a atividade colaborativa) e a segregação dos alunos necessitados, o que acontece porque os alunos que se encontram perto da média são apoiados para que atinjam a média e os demais são esquecidos.

O currículo tem inerentes conexões com as relações sociais que se imprimem na e pela sociedade (SCHMIDT, 2003), pois leva consigo um conjunto de valores educacionais resultado de uma concepção de homem,

de mundo e de educação e envolve, dessa forma, tomada de decisões que inclui, segundo Schmidt (2003), compromissos sociais e políticos.

A retificação do currículo facilita a divisão técnica e social do trabalho, acabando por reforçar as desigualdades e racionalizando a organização escolar, com perigosas implicações. No Brasil, o *Todos pela Educação* é responsável por criar os programas e as provas educacionais no país, sustentando as teses da Teoria do Capital Humano e dimensionando o caráter estritamente instrumental da educação. Dentre as empresas partícipes desse movimento estão Rede Globo, Grupo ABC, DM9 DDB, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Amics, Fundação Victor Civita, Mckinsey&Company, Microsoft, Canal Futura, Instituto Natura, Editora Saraiva, BID, PATRI Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Fundação Vale (SANTOS; TAKAMORI; ABRUNHOSA, 2018).

A educação formal é, portanto, carregada de interesses e valores próprios da cultura e da história. Compreender o sistema educacional é conhecer seus aspectos políticos, sociais e históricos.

Em estudo no qual desenvolve o conceito de “epistemologias do sul”, Santos (2019) discute questões centrais de um universo teórico, metodológico e pedagógico voltado ao questionamento do pensamento eurocêntrico. Segundo ele,

No que se refere, em termos mais gerais, aos conhecimentos que surgem das lutas sociais, há de se fazer outras distinções como resultado das relações de poder em que se baseia uma dada luta. Os grupos que lutam contra a dominação têm de lidar com três tipos de conhecimentos: os seus próprios conhecimentos, que sustentam e legitimam a sua luta; os conhecimentos que os grupos dominantes produzem e ativam a fim de assegurarem a reprodução desse seu poder;

os conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas nas ecologias de saberes (SANTOS, 2019, p. 122).

Compreender como essas relações se processam implica em definir como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade, desvendando o sistema de ideias e conceitos que possibilitam que elas se realizem de fato. Dessa forma, todo conhecimento é carregado de sentidos, ideias e valores, de forma que o ensino é um instrumento de formação social que molda os indivíduos de acordo com os preceitos de quem detém o poder.

No entanto, as relações sociais se alteraram não apenas pelas transformações das relações de produção em função do desenvolvimento tecnológico e informacional, posto que alterações mais profundas se deram do ponto de vista sociocultural, modificando as relações entre as pessoas e trazendo consequências para a compreensão dos acontecimentos e de suas motivações. No Brasil, o processo de redemocratização efetivado a partir dos anos de 1980 traz em seu bojo tentativas de reformas na organização escolar dadas as implicações de natureza ética para o desenvolvimento da cidadania e da participação política no processo decisório da vida nacional, sendo que o reconhecimento do direito à educação permite o acesso de vasto contingente de sujeitos oriundos das camadas populares, clientela com a qual a instituição escolar, muito voltada para o seu interior, não sabe lidar, provocando conflitos nas relações e tensões de toda ordem.

Constatar a crise educacional do ponto de vista sobre o qual ela se estabeleceu já não parece satisfatório do ponto de vista das relações de autoridade postas no contexto escolar. Urge pensar a educação intercultural, reorganizando os diagnósticos, conhecendo melhor os atores sociais presentes na escola, em particular os estudantes, permitindo a esses

sujeitos a expressão de suas vozes, a serem escutadas por si mesmas, a partir da sua realidade.

A crise da educação e de seus conflitos, instalados majoritariamente em função de relações de poder culturalmente postas de fora da escola, não se resolverão apenas a partir das relações que se estabelecem em seu interior.

É indiscutível, por exemplo, que prevalece na escola de educação básica a concepção internalista dos programas de ensino, ou seja, os currículos e os materiais didáticos são organizados pela forma como os teóricos pensam a sua ciência, cada qual em sua área, e desconsideram aportes socioculturais do alunado que poderiam modificar a forma de difusão dos saberes científicos.

Do nosso ponto de vista, essa discussão pode ser relativamente bem encaminhada se considerarmos que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, e, principalmente que o conhecimento científico é apenas uma forma de expressão cultural, mas que é fundamental para a compreensão da realidade. A escola democrática precisa estar atenta aos ares e ruídos de fora. Trata-se de problemas didático-pedagógicos e de organização do trabalho não resolvidos apenas com muros altos, dando à instituição mais a feição de estabelecimento prisional do que de instância de formação e dignificação da condição humana.

É pelo diálogo entre os diferentes saberes que poderemos lograr a formação cultural ampla que permita avançar no sentido de uma concepção externalista dos programas de ensino, com vistas a pensar a ciência sistematizada a partir dos olhares dos educandos, sem perder de vista que o conhecimento científico deve ser o ponto de chegada do trabalho educativo e instrumento imprescindível para a transformação social:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2009, p. 59-60).

Desse modo, uma discussão sobre os conflitos e relações de poder que se colocam no âmbito da educação envolve desde considerações a respeito do sujeito que se quer formar enquanto ser humano até a transformação das práticas cotidianas que se desenvolvem no contexto escolar.

Em um contexto de busca de universalização do ensino, a escola básica popular, teoricamente de todos, ainda é, na prática, de poucos, desconsiderando um grupo significativo de alunos com perfil sociocultural heterogêneo e que transita, seja qual for a sua origem, por um universo amplo de informação e comunicação, o que exige adequação dos programas de ensino e, por consequência, da formação de gestores e professores a essa nova realidade.

A ideia de que existem alternativas à organização do trabalho na escola, no contexto da diversidade cultural na qual se constitui a sociedade brasileira, impõe situá-la nos limites de equidade e justiça social, de modo a enfrentar os desafios contemporâneos que a busca de compreensão deste fenômeno desnuda.

Relações de Poder na Escola

A palavra poder pode ser entendida de diversas formas, mas usaremos a conceituação de Paro (2014) de que o poder é a explicitação da capacidade de agir sobre algo a ponto de determinar o comportamento de outros.

Na sociedade capitalista a capacidade de agir de modo a determinar o comportamento do outro se faz numa via de mão dupla, pois dominante e dominado convivem numa relação de confiança.

[...] na sociedade capitalista, o sujeito não é o capitalista. Não é o capitalista quem toma as decisões, quem dá forma ao que se faz. O sujeito é o valor. O sujeito é o capital, o valor acumulado. Aquilo que o capitalista ‘possui’, o capital, deixou de lado os capitalistas. Eles são capitalistas só na medida em que são serventes fiéis do capital (HOLLOWAY, 2003, p. 57 *apud* PARO, 2014).

Isso implica dizer que, dessa forma, as relações são pensadas de forma que o capital tenha o controle sobre elas, não necessariamente os indivíduos envolvidos como dominador e dominado, mas o capital toma para si esse verbo de ação e se torna o protagonista.

No que diz respeito a educação formal, Paro (2014) afirma que o educador deve usar o seu poder (de influenciar comportamentos) para formar personalidades, indivíduos dotados de historicidade.

O homem nasce com potencialidades infinitas para fazer-se humano-histórico, apreendendo a cultura disponível e formando sua personalidade, mas ele não faz isso naturalmente. É preciso a

intervenção do educador. Este é seu poder: a capacidade de levar indivíduos a se fazerem serem dotados de historicidade (PARO, 2014, p. 51).

Ou seja, o educador possui o papel de influenciar a formação desses indivíduos; por isso a tomada de consciência, moldada na perspectiva do educador, faz-se cada vez mais notada. Esse papel está para além da transmissão de conhecimentos, papel que a escola insiste ser seu maior objetivo.

Para realizar seu objetivo de “transmissão” de conhecimentos, a escola básica lança mão das disciplinas escolares como a Matemática, a Geografia, a História, a Língua Portuguesa, etc., nas quais esses conhecimentos estão distribuídos e que compõem currículos e programas de ensino que são executados e depois feridos a partir de testes e provas, quer internamente à escola para decidir sobre a promoção à próxima série em que forma “ensinados” e não aprendidos, quer externamente por meio de exames como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (PARO, 2014, p. 54).

Com a decisão unilateral do conteúdo aplicado e das práticas a serem desenvolvidas, o poder vem sendo exercido hierarquicamente através do sistema que gere as instituições educacionais, com um currículo pré-estabelecido como norteador, delimitando o que o educando precisa saber para a conclusão do ano letivo.

O prejuízo que o autoritarismo da escola tradicional, por sua tentativa de imposição arbitrária de conteúdo, traz em termos sociais não é apenas de natureza explicitamente pedagógica – por seu fracasso

precisamente em prover esses conteúdos – mas também de natureza política, ao deixar de contribuir para a formação de personalidades democráticas. Ao impor arbitrariamente esses conteúdos de modo generalizado e permanente para seres em formação, que ainda não têm desenvolvidos parâmetros alternativos de julgamento dos valores que lhe são impostos, a escola, em vez de formar cidadãos predispostos a agir democraticamente, acaba por contribuir para a formação de personalidades autoritárias, cujas principais características são, “de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade” (PARO, 2014, p. 63 *apud* STOPPINO, 1991, p. 94).

Inserir a ideologia da globalização nas escolas requer a precarização da formação docente. Grande parte dos cursos de formação de professores se constrói envolta por formas de disseminação e reprodução do capital. Pesquisas como a de Monteiro (2017) mostram que professores de História e Geografia, por exemplo, possuem clareza da importância dos conteúdos das disciplinas, mas desconhecem sua contribuição para a formação. Apesar de reconhecerem a importância de documentos oficiais e do projeto político pedagógico da escola para a orientação do trabalho docente, incluindo a seleção dos conteúdos de acordo com o nível de escolarização, os docentes mostram que precisam de formação específica e que não os limite às referências oficiais (como o uso dos livros didáticos, por exemplo).

Além disso, Monteiro (2017) afirma que as fragilidades são destacadas quando há ausência de trabalhos que focam e priorizam os conteúdos e as contribuições de cada disciplina desde o início da vida escolar do indivíduo, ainda na Educação Infantil. Outro destaque da

autora é que as escolas demonstram em seus projetos políticos pedagógicos certa fragilidade no que diz respeito ao ensino de História e Geografia, assegurando espaços que se voltem a discutir Matemática e Língua Portuguesa com prioridade, o que por sua vez, reforça a ideia de que outras disciplinas não são importantes, contribuindo significativamente para a minimização do alcance dessas disciplinas para a vida social.

Enquanto um leitor incentiva um novo leitor a ler, um pesquisador também pode incentivar o nascimento de um novo pesquisador, e é aí que está a importância do professor pesquisador. É importante que os professores tenham consciência de que não possuem apenas a função de educadores, mas que a função social que eles representam para seus alunos é muito mais ampla do que isso. A escola deve dar ao aluno tudo o que puder oferecer, pois para a grande maioria da população, a escola é sua única fonte de conhecimento e socialização.

O professor ativo em sala de aula, deve trabalhar como mediador do conhecimento, fazendo com que, nesse processo, o aluno perceba importância de estudar tais disciplinas, dando visibilidade ao processo histórico e social que refletimos em nossas vidas, e não com o intuito de tornar a educação um produto, reproduzindo e fortalecendo as teses do capitalismo dentro da escola.

A formação permanente do educador é um processo inacabado e conflituoso, que se dá em muitas dimensões, na vida privada, nas instituições formativas e de trabalho. A construção da identidade profissional está intimamente ligada com o ambiente, temporal e espacial, da formação (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p. 152).

Assim como a História e a Geografia, as demais disciplinas possuem um caráter de formação importante e por meio delas o aluno pode

refletir inúmeras questões que são responsáveis pelas estruturas sociais e políticas que temos hoje. Nesse sentido, sobressai a formação de professores como um tema relevante que tem despontado em publicações e debates. De acordo com Cunha e Cardôzo (2011, p. 146),

Os paradigmas que permeiam as discussões atuais em torno da formação de professores não são preocupações novas. Estão anunciados em diversas políticas públicas ao longo da história da formação de professores no Brasil. Isso é um indicativo da pertinência de pensarmos a formação de professores e, no caso, a formação específica para o ensino de história; e, ao mesmo tempo, buscar a gênese de problemáticas persistentes, historicamente identificadas e proclamadas no cenário educacional brasileiro.

Pesquisas como a de Cunha e Cardôzo (2011) apontam para o papel central da formação inicial na constituição de posturas teóricas, práticas pedagógicas e na identidade profissional. De acordo com os autores (CUNHA; CARDÔZO, 2011) dados apontam para uma dicotomia entre teoria e prática na formação inicial; contudo, a percepção que o educador tem acerca de sua profissão não se restringe aos processos de formação formal, mas são influenciadas por suas trajetórias pessoais e profissionais, tendo gênese na história de vida de cada um, na escolha da profissão e na imagem que se tem da docência e a partir desse contexto os autores apontam a necessidade de rever os paradigmas que norteiam as práticas de formação.

O processo de formação permanente do professor, sempre inacabado, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, é multifacetado, dialógico e complexo. Nele se pretende encontrar respostas para os desafios do trabalho docente. Ainda assim, a formação

inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p. 146-147).

Sem dúvidas, as atribuições dos professores são sociais e crescem em resposta às demandas da sociedade em que está inserida e às imposições políticas. Ao pensarmos o trabalho docente é preciso que consideremos o lugar social da formação, apesar de a identidade profissional não se desenvolver apenas no âmbito formal acadêmico. Antes mesmo da formação inicial, na escolha da profissão de educador já se percebe uma definição que tem relação com muitos fatores (sociais e particulares).

Paro (2014, p. 23) afirma que é necessário que se supere o senso comum de que o docente é um simples provedor dos conhecimentos e informações, pela concepção científica de que a educação consiste na apropriação da cultura. A apropriação da cultura é um exercício de poder político, pois integra totalmente o indivíduo em formação, em sua cultura, dando-lhe condições de fazer parte da formação histórica conscientemente.

Apesar de ser um pensamento difundido por toda a sociedade e parte do senso comum, não é um pensamento homogêneo entre os setores da classe trabalhadora. São exemplo os Movimentos Sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil e o Movimento Zapatista, no México, que possuem concepções próprias de educação e inserem em seus projetos pedagógicos (ainda que com muita luta e contradições) a formação de seus próprios educadores.

Pesquisas como a de Silva (2019) afirmam que a formação de seus próprios educadores é um dos princípios desses Movimentos, que o fazem por entenderem que, quando formados em outras bases dificilmente (mas não impossível) poderão conceber a educação de outra forma.

A relação entre as pessoas, professores, alunos, gestores, funcionários etc., na escola reproduzem em menor escala as relações de poder existentes na sociedade. Logo, Movimentos Sociais que preconizam uma educação gerida de forma democrática e auto-organizada prepara seus integrantes para uma sociedade que siga esses princípios.

Com a instituição disciplinar, que utiliza métodos que permitem controlar minuciosamente o corpo do cidadão por meio de exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes se busca produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. A escola é um desses espaços, que cresce em seu poder de dominação a cada novo conhecimento adquirido, por meio da psicologia ou da psicopedagogia (TRAGTENBERG, 1985).

As áreas do saber se formam a partir de *práticas* políticas disciplinares, fundadas em *vigilância*. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, através de boletins individuais de avaliação (ou uniformes-modelo, por exemplo), perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas. A prática de ensino, em sua essência, reduz-se à *vigilância*. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o *detento*, saiba que é vigiado. Porém há um acréscimo: o aluno nunca deve saber que está sendo observado, mas deve ter a certeza de que poderá sempre sê-lo (TRAGTENBERG, 1985, p. 1, grifos do autor).

A escola legitima o poder de punir e ensina a aceitar a situação. É um espaço constituído como um observatório político, que como já demonstramos anteriormente busca atender objetivos que só interessam ao capital. Defendemos que a escola possui um papel formativo importante, no que diz respeito a difusão dos conhecimentos, contudo,

fica visível que, na atualidade, esse conhecimento não tem sido difundido. É nesse entremeio que se relacionam os professores, funcionários, gestão, alunos e comunidade escolar (TRAGTENBERG, 1985).

O professor possui as ‘armas’ legitimadas para ‘enquadrar’ seus alunos. O tira, nas palavras de Tragtenberg (1985) ou o cão de guarda do Estado, conforme Mészáros (2008).

Se a educação se constitui num instrumento do poder, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais, que está submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica, que por sua vez o mantém nas rédeas e garante que ele seja pago por esse papel.

Contudo, nem tudo está perdido. De acordo com Tragtenberg (1985) há o outro lado da moeda, pois ainda seja um agente de reprodução social é também agente da contestação desse sistema, pois possui condições de contestar o sistema de dentro dele.

Nesse sentido a escola é um espaço contraditório de acordo com o autor; o professor se insere como reproduzidor ao mesmo tempo que pressiona como questionador.

Indiscutivelmente, a diversidade cultural, tomada como elemento constituinte da desigualdade, legitimou modos de pensar, agir e reconhecer o outro, mas se estabeleceu mediante os ditames e as restritas concessões do poderio político, social e econômico. No entanto, reconhecer as diferenças, sociais e culturais, não meramente individuais, como pretendem os constructos psicológicos que regem a maioria das reformas educacionais no Brasil, possibilita a constituição de singularidades, sem impor padrões de referência adotados como norma pécua, impondo mudanças nos processos sociais e culturais normatizados em parâmetros inadequados em termos de equidade e justiça social, de modo a se assumir

a perspectiva de uma sociedade menos autoritária, menos desigual e mais inclusiva:

Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 38-39).

Desvincular o saber do poder, no plano escolar, é dependente de uma estrutura horizontal, onde professores, alunos, funcionários etc., se estabeleçam como iguais. Isso só poderia acontecer se a escola fosse autogerida por trabalhadores da educação e alunos, se a verdadeira gestão democrática, que é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), mas executada ao bel prazer dos que detém o poder, acontecer.

Diante de todos esses dados apresentados, ficam algumas questões, à guisa de reflexão: A auto-organização da escola seria precursora de uma transformação social? Uma instituição do Estado poderia produzir formas de organização a ponto de ser derrubado por elas? A real democracia pode ser aprendida nas escolas do Estado?

Considerações Finais

Esse texto nasceu tentando responder a seguinte questão: Como o conflito e as relações de poder interferem na organização do trabalho na escola? Demonstramos que a instituição escolar nasce com o objetivo claro de reproduzir a sociedade de classes e atender aos interesses da classe dominante e que as relações de poder estabelecidas na escola são a reprodução em escala menor, das relações vividas na sociedade. O que implica dizer que a escola reproduz o cosmo social e é influenciada por ele, e não o contrário como preconizam algumas teorias.

Assim, a escola, enquanto instituição disciplinar, enfrenta problemas em função de choques geracionais trazidos para o seu interior por uma massa culturalmente heterogênea, via democratização do ensino, e não consegue ser eficiente na produção de corpos e mentes dóceis. A escola ainda espera um aluno padrão e não dá conta dos estranhos à norma. Os professores, de forma geral, se esforçam, mas o conservadorismo de seus modos de pensar e de agir é distante e não considera os modos de sentir, pensar e agir dos estudantes. Tentar evitar ou desconsiderar a tensão entre os sujeitos da escola, ou tratá-los como se não fossem diferentes, provoca e alimenta crises na escola e na educação.

Muitos alunos externalizam o seu desinteresse por uma escola que não acompanha as aceleradas transformações da sociedade, criando conflitos e as impostas relações de poder acabam conduzindo a negociações ou mediações constantes entre professores, gestores e estudantes para garantir ao menos o curso normal das aulas. No entanto, a pretensa relação dialógica que se observa pouco considera, de fato, da vivência dos alunos, e busca seduzi-los na tentativa de gerar empatia, mas também de reforçar o lugar docente na hierarquia educacional.

A educação formal está inter-relacionada com as mudanças ocorridas nas formas de organização do trabalho e da produção e, nesse sentido, pode ser visto o seu caráter de classe inegável. Isso desencadeia uma disputa pelo controle do sistema educacional, principalmente pelos donos do grande capital, que por meio de instituições multilaterais inserem seus valores mercadológicos nas instituições escolares dos países periféricos.

Desse modo, a educação formal é, portanto, carregada de interesses e valores próprios da cultura e da história. Compreender o sistema educacional é conhecer seus aspectos políticos, sociais e históricos.

Também demonstramos que, na sociedade capitalista o sujeito é o valor e que as relações são pensadas para que o capital tenha controle sobre elas. Fator que é aprendido, reproduzido e validado na escola. Para que o professor cumpra bem o seu papel nesse ambiente de reprodução do status quo é necessário adaptar a escola à ideologia da globalização e precarizar a formação docente.

Professores mal formados não compreendem seu papel na sociedade e não podem fazer com que seus alunos compreendam os seus, com consciência de classe e luta. Se prendem a questões secundárias e as colocam como prioridade no ensino.

A escola reproduz, em menor escala, as relações de poder que existem na sociedade e, por isso, avança em seu poder de dominação, punindo e ensinando a aceitação passiva do que a vida propôs.

Defendemos que a escola possui um papel formativo importante, no que diz respeito a difusão dos conhecimentos, contudo, fica visível que, na atualidade, esse conhecimento não tem sido difundido. Se a educação se constitui num instrumento do poder, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais, que está submetido a uma hierarquia

administrativa e pedagógica, que por sua vez o mantém nas rédeas e garante que ele seja pago por esse papel.

Contudo, restam alvissareiras, dentre outras, as ponderações de Tragtenberg (1985) e Paro (2014), que mostram possibilidades para esse espaço contraditório.

Por fim, diante das conjecturas apresentadas, impõem-se algumas questões para que o leitor pense conosco: A auto-organização da escola seria precursora de uma transformação social? Uma instituição do Estado poderia produzir formas de organização a ponto de ser derrubado por elas? A real democracia pode ser aprendida nas escolas do Estado?

Referências

ADRIÃO; GARCIA, T.; BORGHI, T.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

ALVES, J. R. M. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. **Carta Mensal Educacional**, ato 18, n. 124, dez. 2010. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Teoria e Práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Ed. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GOHN, M. D. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de Contas Nacionais Trimestrais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, UFF, Niterói, Ano 14, n. 25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620/6741>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, M. I. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set. 2017.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, F. de. Elegia para uma Re(li)gião. SUDENE, Nordeste. Planejamento e Conflitos de Classe. 5. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago., 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez, 2014.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

SANTOS, E. F.; TAKAMORI, F. Y. B; ABRUNHOSA; R. D. A apropriação da educação pública pelo capital. *In*: **Jornada do núcleo de ensino, 17., Congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural - significado e sentido na educação para a humanização, 4., 2018. Anais [...]**. Marília, 2018.

SANTOS, B. de S. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Letras e Artes**, Ponta Grossa, n. 11, v. 1, p. 59-69, jun. 2003.

SILVA, C. R. D. **Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2019. 410 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2019.

SILVA, V. P. Implicações da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores e estudantes. *In: Ciclo de debates: formação de professores em tempo de (contra) reformas: o que dizem as pesquisas?*, 2017. **Anais [...]**. [S. l.], 2017. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2017103082256.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

STOPPINO, M. Poder. *In: BOBBIO, N. Dicionário de Poder*. Brasília: Editora UnB, 1991.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2021.

Propagandas de Divulgação dos Programas da EJA: representações sobre educação permanente ao longo da vida e para todos

*Lilian Pacchioni Pereira de Sousa*¹¹

Introdução

Há muitos aspectos abordados em pesquisas, nas mais variadas áreas do conhecimento, quanto ao papel exercido pelos meios de comunicação social no cotidiano. Nesse campo, especialmente os estudos da mídia, que dizem respeito às representações da realidade social construídas por parte dos indivíduos, compõem um rico acervo de pesquisas sobre a influência das representações sociais no comportamento da sociedade no âmbito cultural, político, social, religioso e econômico, com especial atenção às condicionantes e determinantes sociais que orientam a interpretação do conteúdo midiático por parte da audiência. Sabe-se que os meios de comunicação têm influência na determinação de comportamentos dos indivíduos.

Os estudos sobre a mídia globalizada possibilitam considerar que os meios de comunicação têm importante papel no mundo da cultura e

¹¹ Publicitária e Professora Universitária. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Câmpus de Marília-SP. Docente do Centro Universitário de Adamantina – UNIFAI – Adamantina-SP; e Unisaesiano – Araçatuba-SP.
E-mail: lipacchioni@gmail.com

das representações (IANNI, 2000). Já entre os mais recentes e no contexto da América Latina, Martín-Barbero (2003) nos apresenta reflexões sobre os estudos da recepção do conteúdo da mídia e a midiaticização da vida social, apontando que a comunicação deve ser concebida como uma prática social, considerando o importante papel da cultura no processo de mediações e no modo pelo qual os produtos midiáticos são entendidos pelos sujeitos que recebem as mensagens, as assimilam e as incorporam à vida cotidiana.

Tão complexa quanto a influência que exerce sobre as pessoas é a constituição fundante do aparato de comunicação, o que envolve aportes teóricos de matizes diversos e visões de mundo e de sociedade. Nesse sentido, podemos destacar no campo da Epistemologia Genética a maneira como os sujeitos constroem o conhecimento a partir das transmissões sociais por parte da mídia, sendo que a perspectiva construtivista de Piaget (1971) nos direciona a um olhar para a ação do próprio sujeito à tomada de consciência de comportamentos, condutas e noções dos fenômenos que envolvem suas relações sociais a partir da mensagem transmitida e compartilhada pela mídia.

Sobre as possibilidades e limites da mídia na área da educação, parece estabelecido que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, segundo o matemático Papert (1994), proporcionam um ambiente de aprendizagem no qual os alunos interagem com seus objetos de pesquisa em projetos, atribuindo ao computador o papel central nesta dinâmica. Seu constructo sobre a Teoria Construcionista e a ideia de espiral de aprendizagem foi influenciado inicialmente pelas pesquisas de Piaget as quais versam que os sujeitos constroem seus conhecimentos a partir da interação com o meio físico e social, tendo como base aquilo que já conhece. Os limites apontados nesta perspectiva referem-se à redução do saber científico ao senso comum; por

outro lado, os sujeitos reflexivos saberão lidar com tal desafio, tendo as mídias como protagonistas neste contexto, por meio de seus aparatos tecnológicos, sobretudo digitais, ganhando espaço e trazendo um novo olhar para as culturas escolares resistentes às mudanças. Martín-Barbero (2014), sobre a influência da mídia na educação, nos revela que a reflexão maior não deve centrar-se no papel dos meios de comunicação, mas na postura adotada pelo sistema educacional para formar pessoas capazes de filtrar as informações importantes dentro deste complexo processo comunicativo.

Consideramos ser de grande relevância as discussões sobre o cuidado especial com a recepção do conteúdo midiático que está sendo veiculado, sobretudo porque os meios de comunicação social são importantes instituições envolvidas no processo de transmissão de conhecimentos. Vários são os estudos sobre recepção e mediação por parte da mídia em vários aspectos, desde como o discurso ideológico, divulgado pelos veículos de comunicação, sobretudo o do noticiário, atendem apenas aos interesses de classes hegemônicas e dominantes, como o aparato midiático pode contribuir enquanto estratégias pedagógicas, até a forte influência, na sociedade capitalista, da publicidade comercial que, utilizando-se de estratégias de sedução, estimula a adesão de novos comportamentos e a elevados níveis de consumo de produtos e serviços.

Até aqui, os múltiplos olhares sobre os estudos da influência dos meios de comunicação social na sociedade, nos leva a considerar que o processo comunicacional vai além do esquema emissor, receptor e mensagem, e vai muito mais além do que apenas considerarmos a evolução tecnológica no aperfeiçoamento dos aparatos tecnológicos dos meios, principalmente a passagem do modelo analógico para o digital, como limites para problematizarmos sobre os aspectos envolvidos nos estudos midiáticos. Tais abordagens se fortalecem e inspiram novas investigações,

porém, neste estudo não pretendemos nos aprofundar em uma ou outra abordagem a respeito da recepção das transmissões sociais por parte da mídia, nem tampouco desconsiderar os estudos já produzidos no campo da recepção da mídia, mas nos concentraremos efetivamente na mensagem.

Considerando a comunicação como sendo instrumento de transmissão de mensagens, percebe-se que a comunicação de massa tem função educativa uma vez que grande parte dos conhecimentos indispensáveis à vida, como as informações sobre saúde, política, economia e cultura chegam às pessoas de forma mediada. Contudo, pela relevância que tem no cotidiano da sociedade, a análise do conteúdo da mídia se torna um fator importante, uma vez que a mídia está presente em muitos aspectos da vida cotidiana, por isso a importância em compreendermos como ela atua, produz significados e como estes são produzidos e compartilhados.

Desse modo, o presente estudo dedica-se a analisar as mensagens divulgadas pela mídia sobre o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA) propondo o seguinte questionamento: em que medida os elementos que configuram as ideias presentes nos anúncios são realmente representações do verdadeiro papel e função da EJA enquanto Educação Popular, com função permanente na sociedade e para todos?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (BRASIL, 2000), a EJA é uma modalidade de educação básica que assume a concepção reparadora, envolvendo ideias de reparação de um direito negado, de equidade, alteridade, diferença, qualificação, portanto, e, principalmente, instituída constitucionalmente para, nestes parâmetros, a Educação ser concebida como direito social, humano, público e subjetivo. Avançamos para o século XXI, imersos em um contexto de vida em sociedade totalmente

permeado pela tecnologia, porém, ainda constatamos marca superior a 11 milhões de analfabetos (BRASIL, 2020); pessoas de 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, pelo critério do IBGE, e ainda assim os dados escancaram e acentuam as desigualdades no país, sobretudo, porque o analfabetismo tem cor, isto é, a maioria dos indivíduos analfabetos é de cor preta ou parda (8,9%); recrudescer também entre os mais pobres; e localização, ou seja, a maioria se concentra na região Nordeste (13,9%). A respeito das imagens dos estudantes utilizadas nas propagandas dos programas da EJA observamos que em nada representam este perfil demográfico apresentado nesta última pesquisa do IBGE.

Por certo, a real função do programa de EJA deveria envolver a noção de formação geral e ampla, na concepção de omnilateralidade, de modo a estar relacionada ao pressuposto segundo o qual, por meio da EJA, no contexto amplo de um processo histórico de conquista da igualdade entre os seres humanos, se torne possível a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem por meio dos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida. É urgente a necessidade de se repensar o modelo de educação e sua postura ante ao sistema capitalista. Daí, “Pode-se dizer que, desde Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas” (GADOTTI, 2016, p. 50). No entanto, o direito à educação não é plenamente reconhecido, consolidando um quadro de exclusão cuja base de sustentação é a miséria absoluta e a negação do acesso aos bens culturais fundamentais para a superação do estado de alienação cultural de grande contingente da população.

Vivemos em uma sociedade capitalista, periférica e dependente na qual prevalece o valor prático do código escrito, produzindo para muitos uma visão binária de *saber ler e escrever* versus *não saber ler e escrever* ou

saber fazer contas versus não saber fazer contas. Desta maneira, para os cidadãos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, a apropriação ou não deste código compreende a única forma de obter a cidadania por meio da educação; porém, ainda recorrem à escola apenas como uma oportunidade de melhorarem de vida, na concepção econômica e capitalista. É irrefutável que conceber a ideia de escola apenas como uma oportunidade para inserção no mercado de trabalho, visão esta assumida nas ideologias neoliberais, cremos ser uma concepção demasiadamente simplista e rasa sobre o verdadeiro sentido do que seja educação.

Nas palavras de Lima (2016), é predominante a concepção de educação subordinada à ideia de economia no capitalismo especialmente à empregabilidade, empreendedorismo e competitividade. Paradoxalmente, vivemos em uma sociedade na qual 14 milhões de cidadãos não conseguem emprego fixo, estando a maioria deles situada no segmento de pouco ou nada escolarizados, atuando na economia informal e dependendo de políticas sociais emergenciais para sobrevivência. Por certo, não se resolve o problema do analfabetismo e da baixa escolarização apenas colocando os sujeitos na escola. A solução do problema exige o desenvolvimento de reformas multiestruturais na organização da sociedade brasileira, atrelado à políticas públicas que pensam a educação escolar, sobretudo, para jovens e adultos, não no sentido apenas de escolarização, mas como uma formação emancipadora, cultural e socialmente referenciada em todas as suas dimensões.

De forma geral, os programas de EJA são dirigidos a instituições de ensino que organizam estes cursos de maneira presencial ou semipresencial com o objetivo de fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Necessita ser uma proposta de educação a fim de oportunizar o desenvolvimento sustentável da sociedade; o programa pode e deve contribuir nesta direção, e não apenas

ser identificado na perspectiva da educação formal que precise se adequar aos moldes do mundo do trabalho no sistema capitalista. É fato que, “Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual” (BRASIL, 2000, p. 7).

Por isso, o estudo percorreu pontos de relevância sempre buscando parâmetros no objeto principal a ser problematizado referindo-se ao conteúdo das mensagens divulgadas nas campanhas sobre o programa de Educação para Jovens e Adultos e a representação de “Educação Para Todos ao Longo da Vida” e “Educação para o Mercado de Trabalho” neste discurso.

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo como procedimento investigativo a análise temática do conteúdo da mídia proposta por Laurence Bardin (2000). O *corpus* de pesquisa foi constituído pelas publicações na internet para divulgar o Programa da EJA, compreendendo, em particular, a análise do conteúdo das postagens divulgadas entre 2017-2020.

As imagens foram adaptadas para preservar a identidade dos anunciantes. Utilizamos a regra de pertinência na qual consideramos que os documentos avaliados são adequados enquanto fontes de informação, correspondendo aos objetivos da pesquisa. Foi escolhida uma amostra de materiais por conveniência e disponibilidade sendo todos pesquisados por meio de sistemas de busca Google e Google Acadêmico.

A Educação e todas as suas dimensões

Tendo em vista que, ao analisar as informações publicadas nos meios de comunicação sobre os programas da de EJA, em comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos na qual contam três funções principais do programa: Função Reparadora, Função Equalizadora e Função Permanente, o que mais se observa nos anúncios das instituições que oferecem o programa, é um discurso pautado na visão mercantilista da educação, na qual a instrumentalização intelectual dos seres humanos responderia apenas às exigências do mundo capitalista promovendo novas inserções no mercado de trabalho, indo mais ao encontro da premissa de que os programas de EJA respondem a uma Função Compensatória do Estado para aqueles que, por algum motivo, não frequentaram a escola.

Fundamentando-se nos princípios de igualdade, liberdade e cidadania, o Conselho Nacional de Educação institui que a EJA passe a adquirir uma *Função de Reparação*. As estatísticas oficiais mostravam dados relacionados à extrema desigualdade com relação ao acesso à educação, resultante de raízes de ordem histórico-social onde apenas alguns segmentos sociais da população, elites dirigentes, financeiramente privilegiadas e brancas tinham acesso à educação formal, à leitura e escrita. Enquanto *Função Equalizadora*, a EJA passa a abranger mais segmentos como trabalhadores de serviços gerais, donas de casa, imigrantes, aposentados e encarcerados, proporcionando igualdade de oportunidades a estes cidadãos que não conseguiram permanecer na escola. A *Função Permanente*, consideramos ser a mais significativa de todas as funções, tendo em vista o caráter da universalidade do direito à educação em qualquer fase da vida, crianças, jovens, adultos, e idosos, têm o direito de frequentar a escola e a se desenvolverem plenamente.

O oferecimento dessas oportunidades no âmbito das obrigatoriedades legais propicia condições de incluir todos os cidadãos brasileiros na escolaridade e, acima de tudo, importa salientar a necessidade de se repensar práticas pedagógicas que estejam em consonância com as necessidades e demandas dos alunos da EJA.

Instituições tanto públicas quanto privadas que oferecem os programas de EJA necessitam comunicar aos interessados o oferecimento de vagas para os cursos e este processo de divulgação pode se dar por diferentes meios de comunicação. Sabe-se que as organizações se utilizam de diferentes estratégias midiáticas para se comunicarem com seus públicos de interesse.

O processo comunicacional pode se dar mediante uma multiplicidade de meios: jornais, publicidade em TV, boca a boca e internet, esta última bastante utilizada pelas empresas, em especial o uso de redes sociais, porque possui, entre outras características, as informações em tempo real, e a interatividade entre emissor e destinatário.

No presente estudo, nos apropriaremos do termo “mídia de massa”, a partir da ideia de que esta se constitui como instrumentos de reprodução do Estado, assim como a escola, fazendo uma correlação com os estudos amparados por teorias crítico-reprodutivistas que consideram as instituições educativas como lugar de reprodução da força de trabalho, ou seja, aparelhos ideológicos de estado (SAVIANI, 2006).

Prosseguindo nesta perspectiva a mídia de massa se configura como transmissora de ideologias dominantes nas entrelinhas de seus conteúdos, através dos quais, circulam formas de pensamentos hegemônicos. Para Bordieu (2000) as ideologias presentes no conteúdo da mídia se expressam por meio de sistemas simbólicos que constroem a realidade que moldam os sentidos do público receptor por parte daqueles que a controlam.

Baseando-se nesta ideia, Figueiredo (2007) nos traz que “Tais ideologias da classe dominante acabam por formar uma rede de representações, regras, valores e imagens que sustentam aquilo que compreendemos como realidade” (FIGUEIREDO, 2007, p. 13).

Consideramos ser necessária uma reflexão a respeito da relação de poder e meios de comunicação de massa para assim compreendermos como as classes dominantes do Estado utilizam-se da mídia para transmitir conteúdos simbólicos específicos. Embora o contexto de análise seja a mídia internet, na qual se é possível haver a possibilidade de interação um pouco mais democrática entre produtor e receptor e na qual o sujeito se coloca como produtor de conteúdo, ainda não há total autonomia dos sujeitos por completo no processo comunicacional, uma vez que dependem de aparatos tecnológicos de acesso que demandam custos e ainda que os sistemas de informação para alguns acessos são controlados por agências reguladoras assim como na televisão aberta, rádios e jornais impressos.

O *corpus* deste estudo foi constituído pelas postagens divulgadas nas redes sociais da campanha, o que permitiu a contribuição para uma investigação acerca das estratégias de comunicação utilizadas pelas instituições escolares para divulgação dos programas de EJA. O recorte temporal 2017-2020 se justifica pelo fato de nos orientarmos pelo material encontrado nas pesquisas em sites de busca. Pressupomos, a partir da análise das propagandas de divulgação do programa de EJA, haver uma preponderância de ideias equivocadas sobre o perfil do estudante, e sobre o que realmente venha a ser a função da Educação de Jovens e Adultos.

As propagandas quase em sua totalidade não são inclusivas, as imagens são de pessoas brancas, em sua maioria, jovens. Ademais, as ideias apresentadas nos discursos estão, em sua maioria, associadas apenas à conquista da possibilidade de acesso a uma educação única e

exclusivamente formal que possa possibilitar a de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Não considerando a educação informal como forma de “Educação para todos ao longo da vida”.

A análise do conteúdo das divulgações dos programas de EJA

A análise de conteúdo se refere a um método das ciências humanas e sociais destinado à investigação de fenômenos por meio de um conjunto de técnicas que a constituem e, neste artigo, utilizou-se a técnica da categorização, cujo método se consolidou nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, se opondo à antiga técnica de análise de texto considerada subjetiva e sem sistematização. A maioria dos estudos investigava o conteúdo e a frequência dos temas abordados nos meios de comunicação de massa. É possível, por meio de inferências, extrair diversos aspectos das mensagens nos processos comunicacionais.

O material jornalístico foi fortemente utilizado para a exploração do método de análise de conteúdo, sendo que podemos defini-lo como um método de pesquisa de observação para avaliar sistematicamente, por meio de um conjunto de técnicas, o conteúdo simbólico de muitas formas de comunicação imagens ou palavras levando em conta as condições de produção e recepção do conteúdo das mensagens.

O delineamento metodológico deste estudo se deu primeiramente por meio da seleção do material empírico e, em seguida, realizou-se uma análise qualitativa sob o paradigma da interpretação e procuramos desconstruir “*verdades*” sobre o verdadeiro papel do EJA.

A Categoria 1 foi relacionada à temática sobre os conceitos de “*Educação Formal e Informal*”; Categoria 2, representação da ideia de

“Educação para o mercado de trabalho”, e por fim, a Categoria 3, relaciona-se à análise do “Perfil do Estudante”, retratado nas propagandas. Iniciemos algumas considerações analíticas sobre imagens presentes nos materiais de divulgação dos programas da EJA, com uma visão crítica a estas representações. Seleccionamos as imagens a partir de pesquisas em sites de busca e apresentamos alguns exemplos em cada categoria.

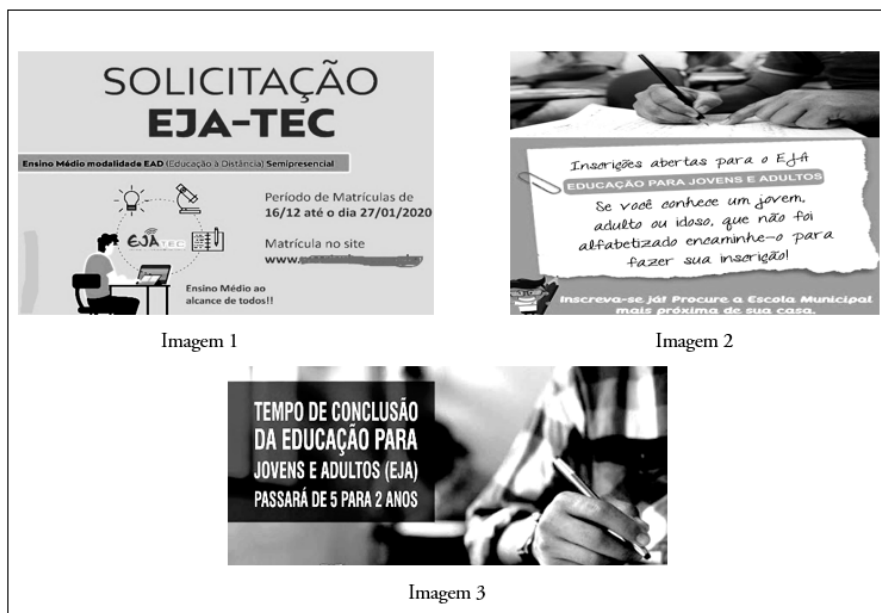
Categoria 1

A educação formal, informal e processos escolarizáveis

Há na imagem1 (Figura 1) a presença de um estudante em frente a uma tela de um computador e, circulando ao redor da cabeça do estudante e do computador (modelo notebook), contém símbolos representando diferentes conteúdos escolares, como exemplo, a matéria de química – representada pelo microscópio. Há também outros ícones representando o ato da escrita (caderno e lápis). Além disso, notamos uma incoerência em relação aos materiais escolares os quais nem sempre é de acesso aos alunos, a exemplo dos do notebook para uso em salas de aula ou nas residências.

Nas imagens 2 e 3, tem destaque a presença do movimento da ação de escrever, representada pelo caderno e lápis e de uma estética da educação formal, representada por alunos sentados sem carteiras em salas de aula. Nas três imagens observamos a mesma ideia, traduzida em um modelo de educação que se reduz a saber escrever, característico da educação formal.

Figura 1: Educação Formal e Educação Informal



Fonte Imagem 1: Site Secretaria de Estado da Educação – Goiás¹².

Fonte Imagem 2: Site Prefeitura de Peruíbe¹³.

Fonte Imagem 3: Site Agência de Notícias do Paraná¹⁴

Destacamos na figura 1 (imagens 1, 2 e 3) aspectos da educação formal, representadas nas imagens de conteúdos escolares, matérias, disciplinas (imagem 1) e na ação do escrever (imagens 2 e 3). Sobre a concepção de educação não formal, Gohn (2016) nos apresenta que “a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis” (Gohn, 2016, p. 60), tampouco “alfabetizáveis”, como observado no texto da imagem 2:

¹² Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 05 ago. 2020

¹³ Disponível em: <http://www.peruibe3.sp.gov.br/cidade-de-peruibe/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

¹⁴ Disponível em:

<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=104610&tit=Tempo-de-conclusao-da-EJA-passara-de-cinco-para-dois-anos>. Acesso em: 05 ago. 2020.

“Se você conhece um jovem, adulto ou idoso, que não foi alfabetizado, encaminhe-o para fazer sua inscrição”.

Podemos observar que as múltiplas dimensões de educação bem como as práticas pedagógicas concebidas a partir de movimentos e organizações sociais contextualizadas no cotidiano dos indivíduos, enquanto cidadãos, e baseadas na aprendizagem e autoaprendizagem de temas como diversidades étnico-raciais, cidadania, direitos humanos, etc., normalmente não são considerados, na concepção do senso comum, como educação, havendo total desprezo à concepção de uma cultura de escolarização baseada na oralidade, literatura de cordel, teatro popular, ou na música, por exemplo.

Não ignoramos a importância da alfabetização formal, por meio da aprendizagem formal da leitura e da escrita, mas apenas destacamos a predominância do código escrito. Nesse sentido, interessante é notar a materialização dessa contradição, quando vemos divulgação escrita de matrículas para analfabetos, em algumas escolas públicas, ao fazê-la apenas com uma faixa colocada na frente das instituições. É muito importante que os produtores dos conteúdos divulgados, por meio da mídia, sobre o programa, atentem-se para o fato de que esses indivíduos já sofrem muito preconceito em razão de não serem alfabetizados, gerando nestes o sentimento de inferioridade, perante os escolarizados.

Categoria 2

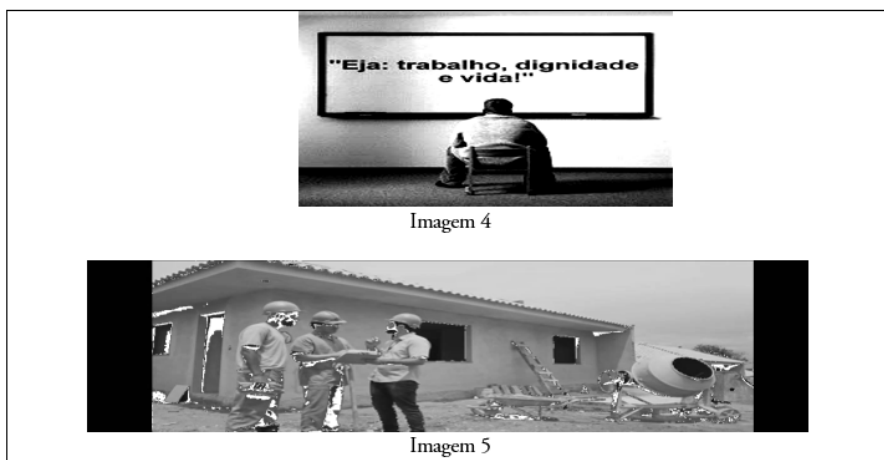
Educação para o mercado de trabalho

Na figura 2 selecionamos imagens (4 e 5) as quais podemos associar a educação como uma oportunidade para o ingresso no mercado de trabalho. Na imagem 4 tem destaque o conteúdo editorial, especialmente

porque há a palavra “trabalho”, e um indivíduo sentado observando e fazendo a leitura deste conteúdo. A imagem 5 é um recorte de um trecho de um vídeo produzido pelo Ministério da Educação, em 2016 intitulado “Coração de Estudante”, no qual, em seu roteiro, há duas crianças cujo pai é analfabeto e trabalha como mestre de obras. A partir do momento em que passa a frequentar a escola, este pai começa a participar mais ativamente da vida escolar dos filhos e conquista ascensão em sua carreira profissional, na área da construção civil. O conteúdo na íntegra do vídeo pode ser encontrado na página virtual do canal *Youtube*. Não foi possível obter informações a respeito de direitos de uso de imagens quando estas foram divulgadas, portanto houve descaracterização dos rostos (imagens 5), sem interferir na análise.

A partir desses elementos construímos dois gestos de interpretação: no primeiro consideramos totalmente simplista a ideia de que a educação apenas promova oportunidades de trabalho. Consideramos ser fundamental e nos parece bastante compreensível essa ideia de melhoria de vida e de oportunidade de trabalho, conquistada por meio da ida à escola, mas não é somente este o objetivo da educação. Em segundo lugar, na figura 4 não podemos deixar de destacar a total falta de coerência na imagem de um indivíduo lendo um texto, lembrando que os indivíduos procuram a EJA por não serem alfabetizados e não saberem ler nem escrever.

Figura 2: Educação do adulto para o mercado de trabalho



Fonte Imagem 4: Freitas (2020).

Fonte Imagem 5: Recorte do trecho do vídeo “Coração de Estudante”, elaborado pelo Ministério da Educação em 2016¹⁵.

Nessas figuras 4 e 5, verificamos a representação de uma educação para adultos que satisfaça as necessidades de inserção no mercado de trabalho. Esta concepção de educação contraria a vertente teórica da sociologia política da educação, na perspectiva de análise crítica do sistema de poder, reduzindo a educação a uma visão simplista, e não considerando todas as outras dimensões como a de educação popular, educação não formal, sobretudo, educação concebida como permanente ao longo da vida, na escola e fora dela. O conceito de educação foi reduzido à categoria de qualificação, “competências e habilidades, economicamente valorizáveis” (LIMA, 2016, p. 17). Não desconsideramos a importância para o indivíduo de buscar terminar os estudos para obter um emprego

¹⁵ Disponível em: <https://youtu.be/0ALwqZW-TXg> e em: <http://www.portaldapropaganda.com.br/noticias/4122/coracao-de-estudante-e-tema-da-nova-campanha-da-escala-para-o-mec/>. Acesso em: 05 set. 2020.

melhor e conseqüentemente uma vida digna, no entanto, não podemos caminhar exclusivamente rumo à formação tecnicista da educação e que, seguindo o que Freire (2001) pontua, treinando os sujeitos para ser Força de Trabalho e não Humanos Livres que constroem seus conhecimentos também pela cultura. O verdadeiro sentido da EJA é a Educação Continuada, permanente e para todos, ao longo da vida.

Ainda sobre a questão da concepção de educação reduzida à categoria de “competências”, esta é muito presente nas reformas curriculares haja vista o discurso presente no documento que contém a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017) par o Ensino Médio, especialmente em relação aos fundamentos pedagógicos, como vemos no trecho a seguir:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

A partir da contribuição cognitivista, em especial, a piagetiana, a tendência das reformas se encaminhava para uma perspectiva de letramento, contradizendo o discurso excessivamente pautado pela Pedagogia das Competências. O discurso pedagógico se refere muito mais a competências e habilidades do que ao uso social da linguagem escrita ou falada.

Categoria 3

A representação dos jovens nas propagandas

A propaganda objetiva seduzir as pessoas, apropriando-se de imagens e símbolos persuasivos adequados à estética vigente em uma sociedade, em determinada época. A mensagem veiculada possui imensa abrangência enquanto elemento dentro de processo de comunicação tendo em vista que busca atingir os indivíduos ao construir percepções de valores que refletem sonhos e fantasias. Porém, vale ressaltar que o uso de imagens deve estar de acordo com a realidade do receptor da mensagem. Não foi possível obter informações a respeito de direitos de uso de imagens quando estas foram divulgadas, portanto houve descaracterização de alguns rostos (imagens 6,7, 8 e 9), sem interferência em nossa análise.

Nesse momento da discussão, considerando os aspectos visuais das propagandas analisadas, propomos a reflexão sobre o imaginário que se pretendeu construir sobre os jovens, representados nas imagens presentes nas propagandas de divulgação, elemento de pesquisa escolhido para análise neste trabalho, do programa de EJA, nas quais foram desconsideradas toda a subjetividade singular existente no perfil desse público.

Há algumas possíveis representações desse público que rompem, de certa maneira, com ideia associada aos jovens estudantes do EJA e que, segundo o IBGE possuem algumas características já mencionadas neste estudo e que nada condiz com o que observamos nas imagens analisadas (imagens 6, 7, 8 e 9). Vale lembrar, que priorizamos a análise do perfil dos jovens, mas é importante pontuar que, ao pesquisar os anúncios do programa EJA, na internet nos sites de busca, não identificamos nenhuma

que tivesse pessoas com deficiência, idosos ou travestis, além do número bem reduzido de propagandas com pessoas negras.

Essa mistificação ideológica, produzida por diversos meios e procedimentos, entre os quais o apelo midiático, não é casual e teve como consequência “a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva” (MUNANGA, 2019, p. 446). É legítimo acreditar que algum negro ou indígena não procure a escola por não se identificar com ela.

O objetivo dos anúncios apresentados era o de informar sobre as matrículas que serão abertas para o programa EJA.

Figura 3 – Imagens do perfil dos jovens



Imagem 6

Imagem 7

Imagem 8

Imagem 9

Fonte Imagem 6: Site da Prefeitura de Pompéia/SP¹⁶

Fonte Imagem 7: Site da Prefeitura de Penedo/SP¹⁷.

Fonte Imagem 8: Site da Prefeitura de Nilópolis (jul. 2017)¹⁸.

Fonte Imagem 9: Site da Prefeitura de Jataí (jul. 2017)¹⁹.

¹⁶ Disponível em: <https://www.portalnc.com.br/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://penedo.al.gov.br/2020/01/27/matriculas-para-eja-estao-abertas-na-sem-med-penedo/>. Acesso em: 05 set. 2020.

¹⁸ Disponível em: <http://nilopolis.rj.gov.br/site/prefeitura-de-nilopolis-abre-inscricoes-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 05 set. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.jatai.go.gov.br/>. Acesso em: 06 set. 2020.

Constituir a identidade da clientela da EJA exige atribuir muitas especificidades, principalmente a etária. O perfil é constituído por jovens, adultos e pessoas idosas, quilombolas e indígenas, em geral assalariados que encontram-se no mercado informal (MOURA; SILVA, 2018). Desde os anos 90 vem ocorrendo fenômeno denominado como juvenilização nos programas de EJA, devido ao alto índice de evasão e repetência na educação básica. A procura pelo programa se deve à oportunidade destes jovens de acelerarem o tempo de escolarização para inserção no mercado de trabalho. Podemos notar nas figuras selecionadas que as imagens parecem não condizer com o perfil apresentado nos últimos levantamentos do IBGE.

A maioria dos jovens é de cor branca, além de não termos encontrado nenhuma figura, nenhum anúncio publicitário em que houvesse indivíduos com deficiência física. Consta-se que também não considera pessoas idosas, contingente significativo do perfil identitário de estudantes da EJA, haja vista a sua atual perspectiva de tempo livre, outrora determinado, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, a sua exclusão do processo educacional.

Vê-se, então, que a propaganda oficial é relativamente distante das histórias de vida e da identidade cultural dos sujeitos da EJA. Alguns estereótipos são construídos pelo sujeito ou socialmente que acabam estigmatizando certos perfis, no entanto, é possível identificar nas figuras imagens que não representam o perfil destes jovens, segundo pesquisa do IBGE.

Algumas considerações sobre a análise

Diante da análise de conteúdo das imagens foi possível observar que os ideais presentes na Educação para jovens e adultos não são retratados nas imagens analisadas de divulgação dos programas. Acreditamos que não são realmente representações do verdadeiro papel da EJA como Educação Popular com função permanente na sociedade e nem o real perfil dos estudantes, considerando os aspectos demográficos, sociais e estéticos.

Considerando a hipótese de que essas mensagens são importantes fontes de informação para atrair o interesse do público, identificamos, em uma breve análise das imagens, que as campanhas são pautadas por conceitos estéticos, pelo menos no que diz respeito às imagens e fotografias dos estudantes, além da representação limitada da educação, considerando apenas seus aspectos formais e voltada para a profissionalização dos indivíduos. Observou-se no conteúdo das mensagens uma banalização dos ideais de humanização, educação permanente ao longo da vida e para todos.

Percebendo a realidade peculiar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e considerando as imagens que ilustram as propagandas da EJA as quais comunicam, por meio das imagens, uma concepção mercantilista reducionista do que seja educação com ênfase na força das relações capitalistas que envolvem a apropriação do conhecimento e tampouco revelam o real perfil demográfico dos estudantes, não podemos caminhar para a finalização deste estudo sem mencionar dois fatores fundamentais que complementam nossa análise: primeiramente destacamos as implicações do ingresso ou retorno à escola do ponto de vista da satisfação pessoal, da socialização dos sujeitos e da necessidade de acolhimento que

deve marcar esse retorno, ao não se sentirem representados nas propagandas podem não se interessar pelo programa e, um segundo ponto não menos importante é com relação ao papel do professor para efetivação da excelência em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois, sob este aspecto, temos que a idealização dos sujeitos da EJA na propaganda oficial sendo, de partida, um elemento de descaracterização da clientela, haverá implicações teórico-metodológicas para a atuação do professor.

A ação docente é demasiadamente complexa, exigindo dos professores capacidade de motivar os alunos e dar atenção às suas demandas, seja no campo da aprendizagem, seja de natureza afetiva, esta considerada um importante elemento para a aprendizagem cognitiva, considerando que deve haver afetividade e solidariedade entre alunos e professores. Segundo Tognetta e Assis (2006), as relações afetivas e principalmente cooperativas e solidárias auxiliam os alunos a superarem as dificuldades escolares, devendo haver por parte dos professores, uma escuta ativa, respeitando as diferenças e reconhecendo a imensa diversidade cultural, etária e socioeconômica dos alunos, principalmente da EJA.

Por fim, considerando-se que progressivamente a educação de jovens e adultos vem se consolidando como campo de reflexões sistematizadas, espera-se que o trabalho possa contribuir para a discussão de propostas e para outras análises objetivando o incentivo à produção de mais pesquisas sobre um universo que se apresenta como multidimensional sobre a educação para jovens e adultos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora UFPR, 2000.
BORDIEU, P. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. República Federativa. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso: em 07 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Educa**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens.html>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. República Federativa. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso: em 07 mar. 2020

FIGUEIREDO, C. D. de. Poder e comunicação: um breve debate sobre a questão do poder nos meios de comunicação de massa. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – ECO-PÓS**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 233-247, jul./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Lilian/Desktop/1029-1861-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, G. M. de. A EJA e o preparo para o trabalho. **Brasil Escola**, set. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/a-eja-preparo-para-trabalho.htm>. Acesso em: 05 set. 2020.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos (CONFITEA Brasil +6)**. Brasília: MEC, 2016.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó-SC, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 10 out. 2020.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, L. C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos (CONFITEA Brasil +6)**. Brasília: MEC, 2016.

MARTÌN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, C. B.; SILVA, M. P. Sujeitos da EJA. *In*: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (Org.). **EJA, diversidade e inclusão**: reflexões impertinentes. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

MUNANGA, K. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. *In*: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 5 Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2019. p. 444-454.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1971.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?**. São Paulo: Loyola, 2002.
TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr, 2006.

A Tomada de Consciência na Educação de Jovens e Adultos

*Cláudia Regina Targa Miranda*²⁰

*Emerson da Silva dos Santos*²¹

*José Carlos Miguel*²²

Introdução

A desigualdade social no Brasil se apresenta de várias formas, e uma das maneiras que ela pode ser percebida é por meio do analfabetismo entre a população adulta. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em 15 de julho de 2020, o Brasil tem 11 milhões de analfabetos absolutos, ou seja, sujeitos com idade de 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Tão grave quanto isso é a constatação de que o país tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, conseguem ler e escrever um pequeno texto, mas não conseguem interpretá-lo adequadamente e nem resolver problemas envolvendo operações aritméticas elementares.

²⁰ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP, Câmpus de Marília. Professora Efetiva Concursada da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Docente Tutora do Centro Universitário Eurípedes de Marília, UNIVEM.

²¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Professor de Matemática do Colégio Esquema Único, Marília.

²² Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

Ainda de acordo com os dados da Agência Brasil de Notícias, entre os que têm 60 anos ou mais, as taxas de analfabetismo são 9,5% na região Sul; 9,7% no Sudeste; 16,6% no Centro-Oeste; 25,5% no Norte; e 37,2% no Nordeste. Conforme os dados da Pnad Contínua Educação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, com dados do segundo trimestre de 2019, a proporção daqueles que com 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio foi de 48,8% e que, o equivalente a 51,2%, da população de 25 anos ou mais no Brasil não completaram a educação escolar básica. A média de estudo do brasileiro é de 9,4 anos entre as pessoas com 25 anos ou mais.

Por meio dessas informações percebemos que o investimento em Educação de Jovens e Adultos no Brasil é algo ainda necessário de ser feito em virtude da exclusão social que a falta de escolaridade adequada promove em nossa sociedade. Isso pode ser visto por altos índices de desemprego das pessoas de baixa escolaridade ou ainda por ocupação de subempregos por essas pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada de relação série e idade.

Desse modo, o objetivo desse estudo é analisar o alcance social e político de um trabalho na Educação de Jovens e Adultos, EJA, visando a tomada de consciência dos participantes dessa modalidade de ensino. Apesar de ser muito discutida nos últimos tempos a implantação de projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta dificuldades, muitas dessas em decorrência da falta de políticas públicas que possam atender esses estudantes que de alguma forma foram excluídos do sistema regular de ensino. Igualmente se nota certo descaso com a formação docente, inicial e continuada, para atuação nesta área de conhecimento.

Primeiramente serão tratadas as diferenças entre a Consciência Crítica e Consciência Ingênua com base nos escritos de Vieira Pinto (1960;

1994). Posteriormente como ocorre o processo da Tomada de Consciência com base na teoria de Jean Piaget. Por fim, analisaremos a importância do Diálogo na Tomada de Consciência do estudante da Educação de Jovens e Adultos com base nos estudos de Freire (1987; 2008; 2009). A discussão nesse artigo busca apresentar para o leitor a importância de um trabalho pedagógico estruturado e organizado que busque a Tomada de Consciência do Jovem ou do Adulto que participa dessa modalidade de ensino. Partir da sua realidade com temas geradores que busquem ampliar sua visão e compreensão da sociedade em que está inserido. Formar um cidadão consciente e crítico é o papel fundamental da educação em um país com grandes desigualdades sociais como o Brasil.

De uma Consciência Ingênua para uma Consciência Crítica

Analisando os números anteriormente apresentados percebe-se a amplitude do desafio social e educacional, de promover a tomada de uma consciência crítica na sociedade brasileira, já que uma parcela significativa da população está sendo privada de permanecer nos ambientes escolares tempo o suficiente para pelo menos aprender a ler e a escrever. Se de fato a taxa de analfabetismo absoluto vem se reduzindo percentualmente nas últimas décadas, o que se deve mais a razões de natureza demográfica, com o ingresso de contingente maior de sujeitos na escola, proporcionalmente ao crescimento da população em geral, temos a estagnação do indicador de analfabetismo absoluto acima dos 11 milhões, como já dito, além da constatação de que se avançamos um pouco no combate à não escolarização,

No entanto, numerosos indivíduos em nossa sociedade, devido a motivos adversos de ordem social estrutural, não puderam superar essa fase pré-operatória de elaboração do pensamento porque não conseguiram sequer, pelos mesmos motivos, estruturá-las satisfatoriamente. Presos ao mundo da “consciência ingênua”, são incapazes de uma “percepção estrutural” da realidade objetiva (BECKER, 2001 p. 104).

Conforme Cardoso (2015), desde a década de 1950, com as mudanças da economia brasileira passando de agrária para industrial, já existia uma discussão sobre os limites e possibilidades de um processo de desenvolvimento de uma consciência crítica e pública por meio de uma ação educativa, pensamento, em geral, atrelado à perspectiva de desenvolvimento nacional. Apesar do desenvolvimento urbano por meio da industrialização ocorrida na época, acentuou-se as contradições na sociedade brasileira, pois esse desenvolvimento não resultou na substituição das relações patriarcais da sociedade rural, por outro tipo de relação social nessa nova sociedade urbana.

O processo de desenvolvimento está, pois em função direta do esclarecimento da consciência popular, ou seja, tem uma velocidade proporcional ao número de indivíduos nos quais se efetua a transmutação qualitativa que conduz do estado de consciência privada ao de consciência pública (VIEIRA PINTO, 1960, p. 30).

Com a preocupação de uma transformação social por meio da ação da própria massa trabalhadora, surge em 1952 o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), conforme Cardoso (2015), um movimento formado por intelectuais brasileiros que se reuniram para pensar o Brasil, construindo e consolidando um instituto de pesquisa que pudesse a partir

de suas ideias, fornecer dados e informações ao governo, constituindo-se como subsídio para formulação de políticas públicas.

Para Vieira Pinto (1960), esse movimento seria importante pois permitiria que o brasileiro tomasse consciência de sua realidade, deixando de ser um objeto da colonialidade, dando espaço ao sujeito nacional, por meio da tomada de consciência do “ser brasileiro”. Nesse contexto, para o autor o brasileiro até aquele momento teria uma consciência inautêntica, ou seja, uma consciência ingênua, como aquela em que o sujeito não sabe ou nega sua condição na sociedade:

Consciência ingênua é aquela que – por motivos que cabe à análise do filósofo examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. [...] A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser introspecção (VIEIRA PINTO, 1960, p. 21).

De acordo com Cardoso (2015), é necessário rompermos essa consciência ingênua, e construirmos uma consciência crítica por meio de uma autoconsciência, em que o sujeito é capaz de ter clareza dos fatos e das condições que determinam a sua condição na sociedade. Como no caso do analfabetismo e todas as consequências sociais que isso pode acarretar na vida da pessoa. Assim sendo, a autoconsciência é uma consciência justificativa do próprio sujeito, percebendo sua relação com o mundo, compreendendo as condições históricas e sociais de sua realidade.

A consciência crítica, quando reflete sobre si (sobre seu conteúdo), torna-se verdadeiramente autoconsciência, não pelo simples fato de chegar a ser objeto para si, e sim pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado de representação de seus determinantes objetivos. Estes pertencem ao mundo real, matéria, histórico, social, nacional, no qual se encontra (VIEIRA PINTO, 1994, p. 60).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos no que se refere à essa construção de uma consciência crítica não é um ato neutro e sim um processo construído por intencionalidades. A educação para esse segmento deve ser pensada a partir da concepção prévia da sociedade, da realidade e da cultura que envolve esse estudante, bem como suas concepções sobre esses pontos que afetam sua vida cotidiana.

Como iniciarmos, por exemplo, uma discussão sobre relações de trabalho sem conhecer a realidade profissional desse estudante. Outra situação, seria discutirmos questões de saneamento básico sem sabermos a realidade do bairro em que esse estudante mora. Ou mesmo promover um debate sobre temas religiosos sem compreender como o estudante se relaciona socialmente em uma igreja. Essa preocupação se faz necessária, pois o estudante de EJA, é um sujeito excluído socialmente, posto que nem o acesso à educação básica lhe foi garantido. Mas promover essa consciência não é um processo simples, pois muitas vezes o próprio sujeito não tem clareza dessa sua exclusão social.

De acordo com Vieira Pinto (1994), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Assim sendo, o sujeito analfabeto faz parte do interesse do sistema social dominante; nesse contexto o educador deve ter clareza de que essa condição social de seu estudante é vista como algo normal e natural, não tendo a consciência de que seu analfabetismo foi fruto de um

processo de exclusão de oportunidades que lhe foram tiradas ao longo de sua vida. Logo, como a pessoa humana constrói sua existência em uma sociedade, esta terá um papel determinante em sua formação. Essa relação deve estar clara na mente e no planejamento do educador de EJA conforme Ribeiro (2008, p. 54):

Na tradição pedagógica da educação de adultos conta-se com um importante acúmulo no que se refere à valorização das aprendizagens atitudinais, principalmente pela influência do paradigma da educação popular e da obra de Paulo Freire em especial. Numa perspectiva político-filosófica, Freire enfatizou a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita com a revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para tomar nas mãos o próprio destino, sintetizando tais princípios em categorias tais como: conscientização e emancipação.

A constituição desses processos, de conscientização e emancipação, exige, mais do que acesso à cultura letrada, transformações profundas nas mentalidades dos sujeitos, particularmente no sentido de autoestima, autoconfiança e ampliação do alcance da visão de mundo, conforme a autora. Ensinar e aprender na EJA implica, portanto, em produzir sentidos de aprendizagem e negociar significados de saberes haja vista que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2009, p. 23).

Desse modo, de acordo com Cardoso (2015), a construção da pessoa humana se realiza de forma dinâmica e por meio de sua complexa relação com a sociedade. Vale ressaltar que a educação e o ato educativo não acontecem na transmissão de conteúdo por meio de uma disciplina.

Segundo Vieira Pinto (1994), fazem parte do processo educativo, o educador, o estudante, as condições sociais dos sujeitos, o local e as condições da realidade onde a escola está inserida, bem como o acesso ao material didático.

Para Vieira Pinto (1994), elaborar um planejamento educativo pautado na consciência ingênua é algo nocivo, pois isso leva a conclusões equivocadas, produzindo ações e juízos que não coincidem com a essência da realidade, pois foram construídas em percepções falsas. Nesse contexto, pode-se até acreditar em soluções rápidas que no fim se tornam uma fonte de equívocos, desperdícios de recursos e frustrações.

Pautar o processo educativo na consciência ingênua, sendo crianças ou adultos, é ver o sujeito desse processo como “ignorantes”. Pessoas que terão dificuldade em aprender ou até que não serão capazes de aprender algo. Coincidentemente esse conceito arraigado de “ser ignorante” está atrelado a classe social, ou seja, os sujeitos das classes populares. Esse tipo de visão educacional, só permite que se mantenha as estruturas vigentes, já que os sujeitos não conseguem perceber que essa realidade pode ser modificada.

O educador tem um papel fundamental na construção da consciência crítica do educando, pois ao perceber o caráter social desse processo educativo e pedagógico, ele poderá realizar um movimento transformador a partir da realidade em que vive o sujeito. O educando passa ser o sujeito no processo de construção de seu próprio conhecimento, ou seja, sujeito da própria aprendizagem. Para isso o educador deve ter uma consciência crítica avançada sobre o seu papel social nesse processo educativo e pedagógico.

De acordo com Vieira Pinto (1994), o educador não pode se omitir em tomar consciência de sua condição profissional, pois para obter êxito

em sua prática docente deverá ter clareza de todas as influências históricas e sociais que seu trabalho estará sujeito.

Trata-se de pensar uma ação educativa que se propõe a mudanças relativamente aos seus significados, seja os relativos ao desenvolvimento de capacidades para a resolução de problemas do cotidiano, de natureza instrumental, seja os que se voltam aos valores, ideais e sentimentos, voltados à dignificação da condição humana e à elaboração de esquemas interpretativos de natureza inclusiva, buscando agir com vistas à transformação da realidade.

A Ação na Tomada de Consciência, segundo Piaget

Como criticado há muito tempo por Paulo Freire, o formato de educação bancária de nada favorece para a construção do conhecimento do estudante e muito menos para a sua tomada de consciência, já que esse método está mais preocupado com a memorização mecânica de conceitos prontos do que compreendê-los em um contexto conectado com a realidade do sujeito, visando a sua transformação.

Para isso o educador deve em sua prática em sala de aula preocupar-se em elaborar atividades que estejam baseadas em metodologias ativas em que o estudante se torna sujeito na construção de seu próprio conhecimento. Conforme Becker (2001), numa pedagogia freireana, ou construtivista “o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio”.

Essa radicalidade manifesta-se da seguinte maneira: o sujeito progressivamente se torna objeto, se faz objeto e é exatamente nessa medida que ele se subjetiva, é nessa precisa medida que ele constrói o mundo, que ele transforma o mundo, que ele se faz sujeito. Essa medida depende estritamente das possibilidades que o meio social lhe dá, que o meio social lhe proporciona (BECKER, 2001, p. 36).

De acordo com Becker (2001), na teoria de Piaget, a função da ação é a de superar a dicotomia sujeito-objeto; assim sendo, a compreensão surgirá da construção das estruturas de assimilação, e não por infundáveis repetições. Essas estruturas de assimilação são construídas por abstração reflexionante. Vale lembrar que abstração empírica é o agir sobre as coisas e retirar algo ou, agir sobre as próprias ações e retirar algo dessas ações, nas suas características materiais observáveis. O sujeito retira dos objetos propriedades que estão neles evidentes, tais como a cor ou o tamanho, o que não exige a construção de um sistema de relações mais elaborado.

A característica da abstração reflexionante é que o sujeito tendo agido sobre o meio, sobre os objetos, sobre as relações sociais, agora vai debruçar-se sobre essas ações, e retirar qualidades, não mais desses objetos ou meios, mas agora vai retirar essas qualidades da coordenação dessas ações, ou seja para Piaget, interessa as ações sobre essas ações práticas, ou seja, as estruturas serão constituídas por meio das ações sobre a coordenação das ações, as ações de segunda potência.

A explicação da origem da lógica e da matemática, que fundamenta todo trabalho humano, toda percepção humana, todo conhecimento humano, no plano do senso comum ou no da ciência, reside nessa explicação. [...] de onde vem o conhecimento matemático? De onde vem a capacidade organizadora do conhecimento humano que o distingue? Provêm, precisamente, da capacidade de retirar, por

abstração reflexionante, as qualidades da coordenação de suas ações; e isso não é observável; é campo de compreensão e não observação. Não se observa isso, compreende-se isso (BECKER, 2001, p. 38).

Assim sendo, conforme Becker (2001), “na teoria piagetiana, o sujeito, após um conjunto de ações qualquer, dobra-se sobre si mesmo e apreende os mecanismos dessa ação própria. Tomada de consciência é, pois, apreensão dos mecanismos da própria ação”.

Para o trabalho pedagógico na EJA, a teoria de Piaget contribui para essa tomada de consciência, pois o sujeito pode agir sobre o meio, objeto, conteúdos, suas próprias ações, interagindo com os demais sujeitos e ao fazer tudo isso volta-se para si mesmo, para apreender o que fez e os mecanismos do seu fazer. Logo se a prática educativa não permite que o estudante proceda às reestruturações das estruturas existentes ou ainda possibilitar a criação de novas estruturas, esse processo de tomada de consciência não avançará.

Isso ocorre pois, conforme Becker (2001), a tomada de consciência implica em ação praticada, sem essa ação não é possível a tomada de consciência, mas vale ressaltar que só com a ação, também não é possível a tomada de consciência. Assim sendo, a tomada de consciência, de acordo com Becker (2001), é uma ação de segunda potência com relação à coordenação das ações sobre a qual ela se dá, ou seja, ela só poderá ocorrer a partir de ações praticadas anteriormente, não importando o nível.

Nesse contexto a sala de aula deve ser um espaço de construção coletiva, de diálogo, reflexões, um espaço de interação. Não é possível pensar na construção do conhecimento e muito menos em tomada de consciência em uma sala de aula onde o monólogo e a falta de diálogo estejam presentes.

Uma sala de aula que busque a tomada de consciência de seus estudantes necessariamente será um espaço onde a proposta é construída com os estudantes, por meio de sugestões e as propostas serão viabilizadas de maneira coletiva. Essa construção será alcançada por meio das ações entre professor-estudante, estudante-professor e estudante-estudante.

Se não houver a condição de possibilidade da ação, que não é o professor nem o aluno e que é o elemento mediador – como diz Paulo Freire: a relação professor-aluno se dá mediada pelo mundo – o aluno (e também o professor) ficará obstruído no seu desenvolvimento, inviabilizando sua aprendizagem (BECKER, 2001, p. 41).

Sendo assim, não ocorrendo uma ação de primeira potência que se dará por meio das interações e relações mediadas, pelos sujeitos, pelo meio, pelo conteúdo, pela realidade ou pelos problemas que a sociedade está vivendo ou pelo mundo, não ocorrerá a ação de segunda potência que permitirá a tomada de consciência.

A tomada de consciência significa que o sujeito possa se apropriar dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito na direção do objeto, permitindo que ele possa avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo. Numa escola essa transformação se dará por meio de relações que possam fluir, pois se nos ambientes escolares se estratificarem relações hierarquizadas, nada poderá ocorrer no rumo de uma construção de uma nova realidade.

De fato, o educador de jovens e adultos não ensina apenas conteúdos, ele forma indivíduos. Para muito além de mero processo intersubjetivo, as relações estabelecidas nas salas de aula constituem uma ampla rede de valores sociais que são intencionalmente construídas, podendo se estabelecer tanto como fonte de autonomia, independência,

tomada de consciência e respeito pela condição humana quanto podem levar a processos heterônomos, à alienação, à dependência, à dominação e à subserviência.

O Diálogo na Tomada de Consciência por Freire

Segundo Paulo Freire, a forma de educação predominante no Brasil gera um conformismo social, ou seja, o modelo brasileiro de educação, de forma geral, não leva o aluno à reflexão e problematização da realidade tal como deveria, configurando uma educação conteudista. De acordo com o autor as elites dominantes, seja a detentora de poder econômico, a de poder político e, em muitos casos, a detentora de conhecimento, por cooptação, não tem o interesse em formar um indivíduo pensante e sim um indivíduo alienado. A alienação

Se caracteriza pela atribuição de “naturalidade” aos fatos sociais; esta inversão do humano, do social, do histórico, como manifestação da natureza, faz com que todo conhecimento seja avaliado em termos de verdadeiro ou falso e de universal; neste processo a “consciência” é reificada, negando-se como processo, ou seja, mantendo a alienação em relação ao que ele é como pessoa e, conseqüentemente, ao que ele é socialmente (LANE, 1994, p. 42).

No Brasil, a educação surge com a chegada dos jesuítas, praticando-a com o intuito de controle e domesticação dos índios que eram considerados selvagens. Nesse sentido, é notório que se tenha aqui um sistema vertical de educação, com carteiras enfileiradas, a inscrição ao levantar a mão para ter sua vez de falar, sem falar nas punições, como as

notas vermelhas ou até mesmo ocorrências e advertências, por vezes, injustas e autoritariamente impostas. Sendo assim, fica evidente o papel da educação como controle. Mesmo após séculos, este modelo educacional ainda existe, e, por meio de tal modelo crianças se tornam adultos heterônomos cuja finalidade de vida é contribuir para reprodução dos valores sociais vigentes sem a devida contestação.

De acordo com Hobsbawm (1979) nenhum ser humano foi projetado para o sistema capitalista, no entanto isso se concretiza na escola. É por meio dela, a maior fonte de ideologia e que está a favor da classe burguesa, que se formam proletários a serviço da ordem estabelecida, sendo que deste modo os empregadores têm se apropriado da consciência ingênua dos trabalhadores, os tornando alienados.

Não se pode desconsiderar que as escolas exercem um papel fundamental na emancipação dos sujeitos sociais; no entanto, ainda são usadas para difundir alienação devido à manipulação ideológica articulada pelo controle institucional da organização e desenvolvimento dos programas de ensino.

Nesse sentido, Apple (2008) enfatiza o fato de o capital se ver obrigado, à medida que as sociedades humanas se desenvolvem, a concessões de níveis maiores de escolaridade aos trabalhadores para a viabilização de dispositivos para superação ou minimização dos conflitos sociais provocados pela luta de classes. Crítico da concepção economicista da educação, o autor se revela sarcástico, mas objetivo, ao analisar as relações entre ideologia e currículo, nos alertando para o fato de que em uma sociedade marcada pela desigualdade,

[...] as considerações sobre a *justiça* da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais, quando reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores (Apple, 2008, p. 42, grifo do autor).

Tais instituições, em geral, regulam o comportamento do indivíduo por serem de ordem social e estarem inseridas na sociedade. Elas têm, portanto, uma importante função e visam a ordenação das interações sociais e suas formas organizacionais, além disso, as escolas são constituídas de regras e normas que devem ser seguidas. Não se pode duvidar, que elas determinam padrões de comportamentos e costumes da sociedade. São, portanto, instrumentos de poder e de formação da subjetividade, daí a necessidade de práticas educativas serem voltadas ao processo de tomada de consciência e que busca o diálogo, em todos os níveis, mas principalmente no pedagógico na EJA.

Desta forma o indivíduo toma consciência quando compreende que pertence a uma classe social. Sendo assim, a consciência de classe se adquire ao pertencer a um grupo proporcionando o desencadear da consciência de si e também socialmente. Contudo, quando há um sujeito consciente em meio a muitos alienados, fica impedido de qualquer tipo de ação que possa ser transformadora e isso pode causar danos no constructo psíquico dessa pessoa. O ato reflexivo é que trará avanço necessário no agir das pessoas enquanto grupo e/ou sociedade, e esse processo seria a conscientização. Caso não haja essa reflexão, o grupo terá sempre uma resposta pronta tida como verdade absoluta e haverá a reprodução de uma ideologia que continua mantendo a alienação do indivíduo. Na esteira de Leme “O que ocorre com um indivíduo consciente em um grupo alienado?”

Ou seja, as contradições sociais estão claras, mas ele é impedido, a nível grupal, de qualquer ação transformadora” (LANE, 1984, p. 42).

Vale ressaltar que Freire (1987) era um pedagogo de filiação teórica marxista, ou seja, acreditava nesta perspectiva de pensamento como forma de organização das classes populares para superação do instrumental que sustenta a opressão e submissão. Além disso, aplicava-as no contexto educacional, a qual obtinha um opressor e um oprimido, e o ensino nessa forma acaba por gerar um processo de desumanização causada pelo opressor aos seus oprimidos. Para ele, a educação deveria ser um meio revolucionário onde o oprimido consiga fazer uma transformação social saindo do patamar de oprimido, mas não acabando com o opressor e sim criando uma conscientização onde o mesmo consiga sair dessa condição.

Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não o conquistar. As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos, e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade (FREIRE, 1987, p. 53).

Paulo Freire afirma que o oprimido passa a acreditar que não consegue viver sem a relação com o opressor. A partir disso, surge a contradição opressor-oprimido, onde há a inversão de papéis, já que a revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que dominam, geram novos oprimidos. Para que haja a superação desse fenômeno Freire (1987) pontua que “É preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua

responsabilidade total”. Freire argumenta sobre a liberdade adjunta da autonomia, ou seja, “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Segundo ele é por meio da liberdade que o indivíduo se torna ativo e responsável, ou será apenas como “escravo nem uma peça bem alimentada da máquina” (FREIRE, 1987, p. 35).

O autor Paulo Freire (1987) contraria a ideia da esquerda radical, a qual se pauta na derrubada da burguesia por meio de uma revolução. Isso se dá pelo fato de que ao fazer essa mudança de maneira radical o oprimido passa para o papel de opressor e apenas ocorrerá uma inversão de papéis e não a superação dos mesmos.

Evidencia-se que a educação, por meio da dialogicidade, pode exercer o conceito de liberdade para os oprimidos e opressores. A ideia da libertação do estado de opressão é uma ação social conjunta e não uma guerra – como a esquerda radical acreditava. Nesse sentido, Paulo Freire argumenta a respeito do diálogo:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 51).

O homem é um ser social e, devido a isso a consciência da transformação deve acontecer em sociedade. Então, a educação acaba por entender que os opressores e oprimidos devem sair desse patamar, para que ambos possam viver em um meio social mais justo e digno, isso deve ocorrer por meio de um trabalho em conjunto.

A educação ainda é reprodutora de desigualdades e preconceitos, visto que é planejada por quem detém o poder a fim de que possam controlar as massas e, assim, perde-se a essência da principal função da educação, ser a mola propulsora para a transformação. Entretanto ela é engessada pelos governantes vinculados à burguesia, que não tem interesse em criar pessoas pensantes e problematizadoras, nesse sentido a educação perde sua humanização e é taxada como bancária. O diálogo é importante para o processo de humanização, ajudando as massas a entenderem o mundo e como lidar com ele. Paulo Freire (1987, p. 84) afirma que a pedagogia deve ser problematizadora e não bancária, além de como o diálogo induz a liberdade do ser:

O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual”, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as

massas, para que possa estar contra o poder opressor (FREIRE, 1987, p. 84).

Sobre esse prisma, a educação bancária é um dos instrumentos de opressão e por isso o professor precisa conscientizar o aluno quanto a seu papel social, e fazê-lo entender que ele próprio tem papel de agente transformador da sociedade – além de opressor – não podendo ser reproduzidor de uma educação estática e sim uma educação problematizadora.

Diante do exposto, é notório que a educação seja trocas de experiências entre professor e aluno, e, por meio dessa troca, seja capaz de revolucionar a sociedade. Ensinar a pensar e a problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se promover conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social. Uma vez que, conhecendo sua realidade na sociedade ele jamais se curvará para a condição de oprimido, ao contrário, buscará por igualdade.

O professor também deve ser conscientizado de seu papel como educador para não ser um reproduzidor do sistema dominante cujo interesse é transformar o aluno em um mero receptáculo de informação, como se o aluno não fosse capaz de produzir conhecimento. Isso é possível de ocorrer pelo fato de que o sistema educacional, além de impor conteúdos prontos não reconhece os tipos de inteligências que um indivíduo pode possuir e acaba utilizando um meio de avaliação muitas vezes que exige somente a memorização de conceitos e não sua compreensão de forma contextualizada. Segundo Howard Gardner (1995), existe um senso comum na sociedade que compactua a ideia de inteligência apenas em dois tipos de habilidade cognitiva: a linguística e a lógica. Em seu livro *Inteligências Múltiplas*, Gardner ressignifica a palavra inteligência para a

capacidade de traçar caminhos até um objetivo e proporciona critérios para classificar outros tipos de inteligência, além da linguística e da lógica.

Tomei a decisão de escrever a respeito de “inteligências múltiplas”: “múltiplas” para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas [...]; “inteligências” para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (GARDNER, 1995, p. 3).

Tomando por base a pesquisa de Gardner (1995), um fato que pode ser observado no sistema educacional é uma falha no processo educativo o qual não auxilia de maneira satisfatória e plena a construção do conhecimento dos estudantes, muito menos os auxilia na tomada de consciência por meio de práticas educativas que estimulem a reflexão e o diálogo crítico sobre os fatos e a realidade no qual estão inseridos.

Finalmente, nosso mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-las (GARDNER, 1995, p. 36).

Diante disso, o professor deve caminhar junto com o aluno, primar pelo diálogo, e democraticamente, mostrar que a sociedade, um encontro entre humanos, deve ser emancipadora e a educação tem um papel especial nesse processo de conscientização dos cidadãos. A educação problematizadora, concebe a consciência como condição para a humanização, proporciona a troca recíproca entre o educador e educando,

com o intuito de transformar a sociedade, e por meio do diálogo cria possibilidades comunicativas para que haja o entendimento de que o homem é o agente de transformação da sociedade a fim de melhorá-la, e que ainda possa ajudar na superação da dicotomia de oprimido e opressor.

Como impasse há a teoria da ação antidialógica, a qual divide as formas de opressão para assim serem facilmente dirigidas e manipuladas, preferindo se dividir para manter a opressão. Essa divisão ocorre, segundo Freire (1987), com: a) conquista, método pelo qual o opressor impõe sua cultura de opressor; b) divisão de massas para manter a opressão, para que não haja união entre elas e fique mais fácil de dominá-las; c) manipulação, os opressores controlam e conquistam as massas oprimidas, para que consigam a partir disso realizar seus objetivos; e d) invasão cultural, instrumento de conquista opressora, a minoria dominante impõe sua visão de mundo a todos que se guiam por eles.

Por outro lado, há a teoria da ação dialógica, ou seja, o que o oprimido pode fazer para combater o cenário anterior, sendo ela pautada pela: a) colaboração, entender o outro como outro e respeitar sua culturalidade; b) união, unir a massa oprimida para ter seu papel de representante na sociedade, para manter o povo unido juntos nessa luta pela transformação social; c) organização, é um aporte da união das massas, mas também é um sinal de liberdade para os oprimidos; e d) síntese cultural, se fundamenta na compreensão e confirmação da dialeticidade permanência-mudança que compõe a estrutura social.

Em face disso, fica clara a importância do homem como um ser pensante do mundo e como a educação por meio do diálogo ajuda na tomada de consciência do mesmo. O homem, portanto, deve ser pensante e ao mesmo tempo agente, para que possa mudar o sistema opressor-oprimido que rege o país.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 1987, p. 115).

No caso da Educação de Jovens e Adultos esse diálogo é fundamental, pois o professor precisará conhecer muito bem a realidade de seu estudante para propor um trabalho pedagógico que visem alfabetizá-lo e conscientizá-lo por meio de palavras geradoras, em que essas palavras exprimem diretamente a realidade de cada educando. Isso só pode ser alcançada por meio de uma educação participativa, livre e crítica oferecida aos educandos.

A mediação pedagógica no processo de tomada de consciência: implicações da teoria histórico-cultural para a EJA

O conceito de consciência assume com Vygotsky, pelo desdobramento por ele proposto em três de seus fundamentos basilares, o que se logrou denominar de enfoque histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo. Ao tratar do processo de tomada de consciência da realidade externa e interna, do atributo de conteúdos e processos psicológicos e do sistema psicológico, propriamente dito, como acepções dialeticamente articuladas, fundou-se uma nova dimensão da Psicologia, articulando neurologia, ética e ontologia. E colocou o suposto objetivismo da reflexologia em xeque, evidenciando o introspeccionismo subjetivista, de matriz sociointeracionista e cultural, de forma tal que a Psicologia, como ciência, assume conotações político-ideológicas e, inclusive, perspectiva experimental, para aplicações de natureza social.

Luria, ao escrever a apresentação da obra “A Formação Social da Mente”, de Vygotsky (1991, p. 10-11), explicita elementos fundantes desse movimento:

[...] mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Como discutimos ao longo desse texto, outros autores, como Piaget, por exemplo, não descartaram a influência dos fatores socioculturais na aprendizagem e no desenvolvimento, mas não exploraram muito esses aspectos porque não se ocuparam da construção de uma proposta educativa, ao contrário de Vygotsky e seguidores. De igual modo, justo afirmar que já no início dos anos de 1980, ao retornar do exílio, o principal teórico da educação brasileira, Paulo Freire, ao qual se deve vasta produção bibliográfica nesse diapasão, já se reportava à necessidade de incorporação de teses do pensamento construtivista, citando expressamente Emília Ferreiro, bem como da teoria histórico-cultural, para a fundamentação do processo de educação das camadas populares, prenunciando as bases da gestão da educação popular em várias instâncias da administração pública .

Isso posto, o fundamento básico da tomada de consciência é o aprendizado; à medida que aprende o sujeito se desenvolve. E não aprende em qualquer situação, mas em uma dimensão de aprendizagem de caráter

eminentemente sociopolítico, em um processo amplo de interação entre as pessoas, impondo a produção de sentidos de aprendizagem e a negociação de significados da ciência. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo, definiu Paulo Freire, corolário que também faz eco na perspectiva teórica histórico-cultural.

No caso dos jovens e adultos da EJA, a bagagem cultural que trazem para a escola é ampla e começa a se desenvolver muito antes de sua inserção no processo de escolarização. Por isso, a noção de “currículo oculto”, desenvolvida na base teórico-epistemológica da pedagogia libertadora de Paulo Freire, não pode ser negligenciada pelos professores enquanto intelectuais transformadores que devem ser, em especial, se defendem que educam para a tomada de consciência.

Ao discutir a função social do trabalho dos professores, Giroux (1997) ensina que eles precisam conceber as escolas como locais econômicos, culturais e sociais, como instituições umbilicalmente relacionadas ao poder e ao controle, em função dos componentes políticos e ideológicos estruturantes da natureza do discurso, das relações sociais em sala de aula e dos valores que professam na atividade de ensino. Por isso, escreve:

[...] Tornar o **pedagógico mais político** significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextrincavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de

aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por elas. **Tornar o político mais pedagógico** significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática de sala em aula (GIROUX, 1997, p. 161-162, grifos nossos).

A citação é longa, mas necessária, por evidenciar a dimensão do papel social, pedagógico e político da atuação docente, particularmente na EJA. Assim, conhecer previamente os alunos, suas histórias de vida e identidade cultural, é essencial para a organização do trabalho, possibilitando a mediação pedagógica a partir da consideração dos níveis de desenvolvimento cultural dos educandos.

Vygotsky (1991) definiu a zona de desenvolvimento proximal em termos da distância ou diferença entre o desenvolvimento real, o qual se verifica pela capacidade de resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, o que se constata pela resolução de situações-problema que o sujeito consegue resolver com auxílio de companheiros mais capazes. Considerar esses níveis ou zonas de desenvolvimento é decisivo para a ação docente porquanto o nível de desenvolvimento proximal já envolve aspectos bem encaminhados de relações, noções e conceitos. Ao galgar a realização de tarefas de forma

independente, supera-se dialeticamente, por incorporação, o conhecimento anterior, desenvolvendo-se nova instância de desenvolvimento real, o conhecimento novo.

A mediação é fundamental para a tomada de consciência porque é a base do processo de ensino e de aprendizagem, um instrumento para uma exposição não determinista, na qual os mediadores servem como meios pelos quais o sujeito age sobre fatores sociais, culturais e históricos, além de receber a influência deles. Considere-se, então, que os meios de mediação são os signos e os instrumentos, mas que, a rigor, não há diferença entre os elementos mediadores, haja vista que também os instrumentos podem ser considerados um signo, porquanto têm uma representação, uma carga ideológica, tais como as memórias, lembranças e outras formas de registro mental ou simbólico.

Daí, o mediador deve ser considerado aquele, ou aquilo, que ajuda o aluno a galgar um nível de desenvolvimento que ele ainda não consegue atingir de maneira isolada. Pode ser o professor, um colega, um instrumento didático, um signo ou uma situação significativa para ele, o que estabelece a imposição de ambiente de interação entre os sujeitos e destes com as coisas e situações postas no mundo.

Se não podemos desconsiderar, no contexto da sociedade capitalista na qual vivemos, a imperiosidade de os educandos da EJA compreenderem as relações entre escola, trabalho e sociedade, seja como elemento de sua formação, seja como condição de sobrevivência, havemos também de pensar uma formação que permita aos sujeitos refletir, discernir, compreender e transcender ao imediatamente sensível, sendo capaz de generalização dos conceitos para situações de natureza extraescolares, no contexto do desenvolvimento *omnilateral*.

Impõe-se, então, um processo de educação de jovens e adultos que se volte para a formação humana em todos os sentidos, cuidadosa com os conteúdos por ela ensinados e com a forma de sua difusão. A apropriação de conceitos científicos, elaborados a partir de contextualização, historicização e enredamento, ou seja, tendo em conta a sua pertinência social, a relação com os fatos e fenômenos que os condicionam, bem como a sua evolução histórica, para além da dimensão prático-utilitária que lhe é inerente, é o que garante a sua apropriação significativa, ampliando o seu potencial formativo, necessário à compreensão dos conflitos, necessidades e embates sociais postos no cotidiano de sua atuação como sujeito.

Assim, o conceito de mediação posto no contexto da teoria histórico-cultural sustenta o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos de forma que os conceitos científicos, à medida que superam, por incorporação, os conceitos espontâneos do “currículo oculto”, se constituíram a partir da transformação dos últimos em instrumentos do pensamento, isto é, em elementos de mediação entre o sujeito e o mundo, possibilitando o pensamento e a ação consciente sobre a realidade.

Desta forma, o desenvolvimento humano não é um fenômeno natural ou espontâneo, mas um processo mediatizado desde as primeiras apropriações do sujeito que aprende, tais como formas, cores, sons ou dimensões, até alcançar as abstrações e generalizações resultantes da capacidade de análise e de síntese.

Então, o desenvolvimento do psiquismo humano se consolida pela atividade social, sendo principal fator interveniente a mediação entre as pessoas e entre as mesmas e os objetos, de modo que o contexto sociocultural é determinante para a formação da consciência humana:

Ao se apropriar dos conceitos científicos, o sujeito supera os conceitos espontâneos e de senso comum, as crendices e o falseamento da

realidade, conseguindo pensar e agir em condições de atuar na sociedade para transformá-la, estabelecendo relações entre o aprendeu na escola e o que vive fora dela.

Esse é o papel do ensino na EJA quando se define como objetivos uma aprendizagem que promova o desenvolvimento e visa à tomada de consciência.

Considerações Finais

A desigualdade social é uma síntese de vários fatores, mas a falta de escolaridade pode resultar na dificuldade dos cidadãos para inserção social e, em particular, no mercado de trabalho em transformação, marcadamente pela revolução tecnológica a exigir alta especialização para garantia da empregabilidade. Também deve ser levado em consideração que o analfabetismo ou a baixa escolaridade impacta na tomada de consciência do cidadão para que possa participar de forma crítica dos diversos movimentos sociais.

Por isso um país que queira emancipar sua população em plenitude, visando uma participação social conscientemente crítica, a educação a ser oferecida deve ser libertadora em todos os níveis de ensino e faixas etárias. A educação é o caminho necessário para que um país possa desenvolver sua sociedade de tal forma que melhor se encaminhe a resolução das desigualdades sociais. Com base nisso, esse estudo buscou apresentar a importância de uma educação crítica para seus cidadãos, em especial, para os participantes da Educação de Jovens e Adultos, pois essas pessoas por algum motivo já são vítimas de exclusão social por falta de escolaridade adequada que permita a compreensão do funcionamento da dinâmica social. Para os autores apresentados nesse texto podemos notar

que o trabalho de conscientização crítica é necessário que ocorra nos processos educacionais. De acordo com Freire (2008), “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”.

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (FREIRE, 2008, p. 15).

Segundo Freire (2008), numa educação libertadora o aprendizado é um modo de tomada de consciência da realidade que o educando está inserido. Essa educação como lugar de uma prática livre e crítica, que visa a tomada de consciência não tem nada a ver com ideologização e sim como libertação do cidadão para compreender os fatores que o oprimem e conseqüentemente buscar formas para lutar e libertar-se. De acordo com Freire (2008, p. 17)

Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta.

A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Tomada de Consciência do educando é algo que deve estar presente no trabalho pedagógico do professor que trabalha com essa modalidade de ensino. Conscientizar não tem relação com ideologias, ou buscar palavras de ordem. A conscientização abre o caminho da expressão do educando,

expressão essa que pode apresentar as insatisfações e injustiças sociais as quais estão submetidos. O diálogo nesse processo é fundamental para compreender a realidade e ao mesmo tempo buscar caminhos para resolver os problemas e os desafios de forma participativa e coletiva.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador em sala de aula deve revelar uma atitude de compromisso social e político com os excluídos e marginalizados da sociedade, muitos desses são os cidadãos analfabetos ou com baixa escolaridade. Assim esse saber democrático só terá sentido por meio de um trabalho comum entre o educador e educando que busque em última instância a tomada de consciência crítica de ambos.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa Analfabetismo Pnad**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 29 nov. 2020.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BENELLI, Sílvio José. A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237–252, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300008. Acesso em: 4 dez. 2020.

CARDOSO, N. Percepções Sobre Consciência e Educação em Álvaro Vieira Pinto: Consciência Crítica e Consciência Ingênua. *In*:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Paraná, 2015.
Anais [...]. PUC-PR, 2015. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19921_10243.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

CODO, Wanderley. **O fazer e a consciência. As categorias fundamentais da psicologia social**. [S. l.]: 1984. p. 48-56. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/37051879/consciencia-alienacao-a-ideologia-no-nivel-individual>. Acesso em: 4 dez. 2020.

FAVERI, José Ernesto; VIEIRA PINTO, Álvaro. **Contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. São Paulo: LiberArts, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:
<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 4. dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Porto Alegre, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LANE, Sílvia T. M. **Consciência/alienação: a ideologia no nível individual.** In: CODO, Wanderley; LANE, Sílvia T. M. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*, p. 40-47. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEMOS, Flávia C. S.; REBELLO, Hélio; ALVAREZ, Marcos C. Instituições, confinamento e relações de poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 100-106, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273707209_Instituicoes_confinamento_e_relacoes_de_poder_questoes_metodologicas_no_pensamento_de_Michel_Foucault. Acesso em: 4 dez. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008. (3ª reimpressão).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional – consciência ingênua/ consciência crítica.** Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** 9 ed. São Paulo: Cortez 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOUZA, Ari H. **A ideologia.** [S. l.]: Editora do Brasil, 1989.

O Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: Abordagens Teórica e Metodológica nas Classes de EJA

*Miriam Pires Borges*²³

Introdução

O ensino de Matemática, embora tenha passado por mudanças ao longo da história da educação brasileira, é até hoje, discutido em relação às concepções teórica e metodológica, no tocante ao ensino e aprendizagem nas escolas.

Durante os anos, tem sido vista por muitos estudantes como uma disciplina difícil, encontrando resistências por parte de alguns alunos no seu próprio aprendizado, o que tem contribuído, além de outros aspectos, para índices de aprendizagem não muito expressivos.

Os resultados mostrados, através do desempenho dos alunos, têm levado os professores a refletirem sobre as concepções de educação e, inclusive, acerca do ensino e aprendizagem da disciplina.

Para Starepravo (2006, p. 11),

²³ Professora da Rede de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Marília. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, UNESP, Câmpus de Marília.

A maior parte das pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem, realizadas recentemente, tem apontado para o caráter ativo da aprendizagem, considerando de acordo com Piaget (1964) a importância da ação do aprendiz.

Ao se referir sobre o processo de aprendizagem como uma ação ativa, a autora (STAREPRAVO, 2006, p. 11), destaca dois pontos: “a questão da aprendizagem como uma (re)elaboração pessoal e a importância dos conhecimentos prévios dos alunos”. Como afirma em seus estudos (STAREPRAVO, 2006, p. 11), “nossos alunos têm ideias a respeito das coisas [...]. Eles precisam aprimorar suas ideias, modificando-as pela intervenção escolar”. Para ela, “Construir conhecimento implica elaborar uma representação pessoal dos conteúdos que é objeto de aprendizagem” (STAREPRAVO, 2006, p. 12).

Outro aspecto a destacar na abordagem do ensino da Matemática é sobre o foco que é dado nos cursos de formação, seja inicial ou continuada. Priorizou-se muito a aprendizagem do aluno, deixando-se de considerar que tanto o professor como o aluno aprendem nesse processo.

Se considerarmos apenas os processos de aprendizagem dos alunos, os professores também tenderão a focalizar apenas a aprendizagem de seus alunos, esquecendo-se de que eles próprios precisam aprender enquanto ensinam (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005, p. 10).

Investir na própria formação docente se faz necessário, pois, conforme observa Nunes; Bryant e Campos (2005, p. 11), “mesmo as melhores soluções encontradas num determinado momento precisam ser sempre reanalisadas em consequência de avanços tanto nas ciências que constituem os conteúdos a serem ensinados como nas ciências auxiliares da educação”.

Tal necessidade de formação contempla os professores de vários níveis de ensino, inclusive o professor da Educação de Jovens e Adultos que, além de proporcionar uma prática educativa que seja diferenciada daquela ofertada no ensino fundamental voltado às crianças, pensará sobre o papel dos conhecimentos matemáticos na vida social dos sujeitos envolvidos.

O ensino da matemática carrega marcas históricas, construídas sobre concepções de aprendizagem e desenvolvimento que direcionaram métodos na trajetória da educação brasileira.

Estudos como os de Nunes; Bryant e Campos (2005), abordam como se deu o ensino da disciplina em determinados momentos históricos, mais especificamente dos anos cinquenta aos oitenta. Buscamos compreender, em linhas gerais, as causas, estruturas e conjunturas que podem explicar a situação da matemática nos dias atuais.

O problema não é recente, pois conforme os autores citados, em 1952, o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), publicou o livro “Matemática no Curso Primário”, contendo neste material os objetivos, métodos de ensino e “os mínimos a alcançar” no ensino de matemática.

Notamos, nesse período, que a matemática é voltada ao ensino de técnicas que os alunos poderão utilizar na vida prática para solucionar problemas. “Não há, nesse momento, qualquer preocupação com questões relativas ao desenvolvimento da inteligência ou com a compreensão das ideias de número e das dificuldades do sistema de numeração” (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005, p. 35).

Conforme Nunes; Bryant e Campos (2005), nesta concepção de ensino e aprendizagem destacam rapidez, exatidão, rigor e precisão, sendo

a percepção e a memória as principais responsáveis pela aprendizagem, desconsiderando-se a compreensão.

Segundo os autores (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005), em relação às operações houve o predomínio de um trabalho apoiado na memorização dos resultados e em técnicas operatórias e na proposta de problemas onde tais técnicas pudessem ser aplicadas, tampouco se preocupando com a compreensão do significado das operações.

Como mostram alguns estudos de Nunes; Bryant e Campos (2005), a partir dos meados dos anos setenta começam a surgir as preocupações com a relação entre desenvolvimento e educação; fazem-se referências ao conceito de número, às concepções do sistema decimal e aos conceitos das operações. É dada ênfase na compreensão das técnicas operatórias, ensinadas a partir da representação dos números escritos.

Ocorre, neste período, “a assimilação das ideias de Piaget no cenário educacional brasileiro, sendo enfatizada a conservação das igualdades como um dos marcos da compreensão da ideia de número pela criança” (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005, p. 42).

Como em outros países no mundo, as ideias de Piaget provocaram novas discussões sobre o que deve ser ensinado nas primeiras séries no ensino fundamental no Brasil, inicialmente transformando-se os conceitos descritos por Piaget como constituidores da ideia de número – conservação das igualdades, seriação e inclusão de classes – em pré-requisitos da aprendizagem e, portanto, conteúdos da instrução pré-escolar (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005, p. 42).

Como mostram os estudos anteriormente referidos (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005), a partir do final da década de 80 começam a ser discutidas no Brasil novas perspectivas sobre o desenvolvimento dos

conceitos de número e operações. Passam a ser consideradas as experiências dos alunos com problemas numéricos e aritmética adquiridas fora da sala de aula e que elas são mais abrangentes com relação à aritmética escrita da sala de aula.

São analisados os conceitos desenvolvidos por esses alunos através das experiências da vida cotidiana e a sua relação com a aprendizagem escolar. Considera-se necessário “promover na escola o desenvolvimento dos conceitos de sistemas de numeração e operações, não somente a transmissão das técnicas de computação” (NUNES; BRYANT; CAMPOS, 2005, p. 42),

A discussão que se continua atualmente, entre os educadores e pesquisadores da área, é a de se considerar as experiências dos alunos, partir de seus conhecimentos prévios e ampliá-los, preocupar-se com a formação de sujeitos ativos e reflexivos na sociedade.

Essa problemática envolve, por certo, aspectos pedagógicos, científicos, sociais e políticos, os quais não podem ser desconsiderados.

De um lado, está claro no pensamento pedagógico brasileiro que, para a superação do analfabetismo no país, não basta garantir escolarização formal para todas as crianças na idade supostamente adequada, como supõem alguns gestores da Educação, haja vista a existência de um número significativo de alunos em todas as classes dos anos iniciais do ensino fundamental que passam anos na escola e não conseguem aprender a ler e escrever com competência. Serão, em futuro muito próximo, os ditos analfabetos funcionais a buscar na EJA a aprendizagem voltada à formação para a inserção no mercado de trabalho, mas também para desenvolvimento de capacidades que demandam conhecimentos e estratégias desenvolvidos em situações de uso social amplo, como exercício da cidadania, sustentabilidade e consumo responsável.

Por outro lado, a inserção efetiva dos jovens e adultos na escola, em perspectiva verdadeiramente inclusiva, exige o estímulo para a capacidade de resolução de situações matemáticas de maneira criativa, o que não pode ser tratado como mera “facilitação” ou resultar em “infantilização” dos sujeitos da EJA. Um ambiente pedagógico adequado para a EJA impõe um contexto escolar de interações e trocas de ideias e saberes, favorecendo a construção coletiva de novos conhecimentos.

Por isso, cabe à escola, enquanto instituição social, oferecer uma educação que promova a participação dos alunos na construção de seus conhecimentos, que estabeleça a conexão dos saberes aprendidos fora da escola aos que são adquiridos na sala de aula. Para isso, faz-se necessário um ensino de qualidade, que seja significativo e que, ao invés da memorização mecânica de técnicas, propicie a compreensão, a formação de conceitos e instrumentalize os alunos para a resolução de problemas.

Os espaços da sala de aula precisam ser planejados de maneira a garantir a exploração e manipulação de materiais concretos, a construção do conhecimento, as interações sociais entre professor e alunos e a comunicação nas aulas de matemática, como recursos propulsores da elaboração de novos saberes.

Para tanto, incorporam-se os contextos do cotidiano, as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, sem, no entanto, esquecer que a escola pode possibilitar que o aluno vá além do que parece saber, tentando entender como ele pensa, que conhecimentos traz de sua experiência de mundo, e fazer as interferências necessárias para levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 16).

Com o objetivo de mostrar a situação do ensino da Matemática no contexto geral da educação e, especificamente, analisar como a Matemática pode ser ensinada nas classes de Educação de Jovens e Adultos, procuramos responder, por meio de leituras e reflexões sobre a temática, ao seguinte questionamento: como os conteúdos matemáticos ensinados na escola e aprendidos pelos estudantes poderão ser relevantes em suas tarefas e ações no dia a dia?

Partimos do pressuposto de que o problema do analfabetismo e da baixa escolarização de amplo segmento da população no contexto nacional é estrutural, ou seja, exige reformas multiestruturais na sociedade brasileira, em especial, no que se refere ao crônico problema da desigualdade social a neutralizar, pelos seus efeitos, o alcance de qualquer proposta de educação inclusiva. É nossa convicção que o problema tem suas origens, seja na negação da escolarização básica inicial, seja na escolarização inadequada oferecida a um vasto contingente de crianças, gerando índices alarmantes de analfabetismo funcional.

Para essa discussão, valemo-nos de análise bibliográfica, de discussão sobre indicadores de avaliação de larga escala e de análise documental sobre a forma de constituição dos processos de educação de jovens e adultos na realidade brasileira.

A relação entre alfabetismo e numeramento: implicações para a educação matemática na EJA

Na EJA, em particular, mas não apenas nessa dimensão do ensino, constata-se a preocupação dos educadores com a produção de sentidos de aprendizagem e a negociação de significados matemáticos, haja vista o fato de que embora esses educandos, quando em processo de escolarização

inicial, tenham dificuldades com a leitura e a escrita, eles lidam com dados quantitativos da realidade em sua vida cotidiana de forma, por vezes, surpreendente, relativamente às heurísticas elaboradas com base no cálculo mental e na noção de estimativa.

Esta questão tem sido bastante debatida, mas ainda carece de investigação com vistas a um melhor encaminhamento didático. Por isso,

Como acontece com outras aprendizagens, o ponto de partida para a aquisição dos conteúdos matemáticos deve ser os conhecimentos prévios dos educandos. Na educação de jovens e adultos, mais do que em outras modalidades de ensino, esses conhecimentos costumam ser bastante diversificados e muitas vezes são encarados, equivocadamente, como obstáculos à aprendizagem. Ao planejar a intervenção didática, o professor deve estar consciente dessa diversidade e procurar transformá-la em elemento de estímulo, explicação, análise e compreensão (BRASIL, 1997, p. 100).

Apesar de lidar com conceitos matemáticos que foram apropriados de maneira informal e intuitiva, com procedimentos interessantes relativos à estimativa e ao cálculo mental, os alunos da EJA revelam interesse e certa ansiedade para compreensão dos procedimentos algorítmicos e sua sistematização formal. Para a maioria deles, estudar Matemática é resolver operações ou fazer as continhas. Destarte esse interesse, eles têm dificuldades para fazer essa articulação entre conhecimento informal e conhecimento matemático sistematizado, devendo-se destacar a pouca valorização dos docentes para as suas manifestações verbais, sendo que,

No entanto, em matemática, a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construir um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da

matemática. [...] Como a aprendizagem pode ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados de cada nova ideia, ela depende, então, da multiplicidade de relações que o aluno estabelece entre esses diferentes significados (...) (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 15).

De maneira geral, é preciso que sejam repensadas as ações para melhoria do ensino de Matemática em todas as modalidades na educação brasileira. As estatísticas nos fornecem dados que confirmam que grande parte dos alunos passa por nossas escolas e concluem seus cursos sem aprender, de fato, os conteúdos da disciplina.

Indicadores nos apontam, como exemplo, déficit no aprendizado dos conteúdos matemáticos, o que não é muito diferente relativamente às demais linguagens, constatando-se considerável parcela de alunos que não consegue calcular e resolver situações-problema; enfim, baixo rendimento verificado nos resultados de avaliações do ensino. Esses resultados se revelam articulados entre as diversas linguagens; por exemplo, é fato que dificuldades de interpretação de enunciados influenciam o processo de resolução de problemas.

Analisando os resultados do SAEB (Prova Brasil), entre os anos 2013 e 2017, podemos verificar que o desempenho dos alunos na disciplina, embora com um tímido crescimento a cada ano, está abaixo da média em Matemática.

Quadro 1 - Desempenho dos alunos do 5º Ano na Prova Brasil (SAEB)

Anos	Proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar
2013	35%
2015	39%
2017	44%

Fonte: Prova Brasil, Inep Classificação não oficial²⁴.

A situação é ainda mais preocupante no nono ano de escolaridade, quando os dados da avaliação nos mostram poucos avanços nas médias apresentadas, sinalizando deficiências no aprendizado dos conteúdos e rendimento baixíssimo na referida disciplina.

Quadro 2 - Desempenho dos alunos do 9º Ano na Prova Brasil (SAEB)

Anos	Proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar
2013	11%
2015	14%
2017	15%

Fonte: Prova Brasil, Inep Classificação não oficial²⁵

Já no PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, do qual participam alunos de quinze anos, os níveis avaliados de desempenho em Matemática vão de um a seis. A avaliação é trienal e foca

²⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 21 jun. 2021.

²⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 21 jun. 2021.

três áreas cognitivas: Leitura, Matemática e Ciências. “O PISA avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica” (INEP/MEC, 2019, p. 15).

O Brasil participa da avaliação desde os anos 2000, sendo que em 2018 foram avaliados 10.691 estudantes brasileiros. Os dados apontam que, da amostra de estudantes avaliados no Brasil, 68,1% atingiram o pior nível de proficiência em Matemática e não possuem o nível básico. O país caiu da posição 65ª para a 70ª nesta disciplina e, conforme dados apresentados no Relatório Brasil no PISA 2018, a média de proficiência dos jovens brasileiros em Matemática no PISA foi de 384 pontos.

O quadro abaixo apresenta a trajetória histórica do país em Matemática demonstrada pelas médias alcançadas ao longo de quinze anos na educação brasileira, conforme os dados contidos no Relatório Brasil no PISA 2018:

Quadro 3 - Média do Brasil entre os anos de 2003 a 2018, em Matemática

ANOS	2003	2006	2009	2012	2015	2018
MÉDIA	356	370	386	389	377	384

Fonte: INEP / MEC (2019, p. 109)²⁶

Considerados como uma referência nos indicadores de avaliação da educação em âmbito internacional, os resultados do PISA nos possibilitam diagnosticar a situação do ensino brasileiro, mostrada pelo

²⁶ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf Acesso em: 22/06/2021.

baixo grau de proficiência alcançado pelos estudantes do nosso país na área de Matemática.

Parece inescapável considerar a dimensão prático-utilitária da educação matemática de jovens e adultos, sem descartar o papel relevante que desempenha relativamente ao desenvolvimento intelectual, não apenas justificando os saberes matemáticos explorados na escola, mas pela ampliação de ferramentas para análise de situações práticas, pela possibilidade de melhor interpretação e compreensão de fenômenos e situações reais, produzindo sentidos e possibilitando a negociação de significados dessa ciência.

Assim concebida a educação matemática, os resultados do PISA são preocupantes:

Quadro 4 - Proporção de estudantes com as habilidades exigidas em cada nível do PISA 2018

NÍVEIS	OCDE	BRASIL
Abaixo de 1	9,1%	41,0%
1	14,8%	27,1%
2	22,2%	18,2%
3	24,4%	9,3%
4	18,5%	3,4%
5	8,5%	0,8%
6	2,4%	0,1%

Fonte: Inep/MEC (2019, p. 112-113)²⁷

²⁷ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 22/06/2021.

Conforme a análise apresentada no Relatório Brasil no PISA 2018,

A maioria dos estudantes brasileiros que participaram do PISA 2018 se encontra no Nível 1 ou abaixo dele (68,1%). Todos os países e economias participantes do PISA têm estudantes que se encontram nesses níveis, mas as maiores proporções de estudantes nessa situação são encontradas nos países com menor desempenho (INEP/MEC, 2019, p. 110).

Considerando-se os níveis em que se encontram a maioria dos estudantes brasileiros avaliados, o documento assim especifica as habilidades e domínio de conteúdos em cada um deles:

No Nível 1, os estudantes são capazes de responder a questões que envolvem contextos familiares, nas quais todas as informações relevantes estão presentes e as questões estão claramente definidas. Conseguem identificar informações e executar procedimentos rotineiros, de acordo com instruções diretas, em situações explícitas. Conseguem realizar ações que são, quase sempre, óbvias e que decorrem diretamente dos estímulos dados (INEP/MEC, 2019, p. 110).

Em relação às habilidades adquiridas e ao domínio de conteúdos matemáticos especificados no nível abaixo de 1, o Relatório assim se refere:

O teste de Matemática do PISA inclui poucas tarefas que ajudariam a descrever o nível “Abaixo do Nível 1”. É esperado que os estudantes consigam realizar algumas tarefas matemáticas diretas e fáceis. Isso inclui a leitura de apenas um valor em um gráfico ou em uma tabela, em que os rótulos do gráfico correspondem às palavras do estímulo e

da questão, de maneira que os critérios de seleção estão claros e a relação entre o gráfico e os aspectos do contexto representado é evidente. Esses estudantes também conseguem executar cálculos aritméticos simples com números naturais, seguindo instruções claras e bem definidas (INEP/MEC, 2019, p. 110).

As avaliações nos apontam um contexto preocupante em relação ao ensino e aprendizado da Matemática nas escolas brasileiras. A análise do cotidiano escolar nos mostra as lacunas nesta área do conhecimento e o elevado percentual de alunos que frequenta anos de estudos e não consegue resolver, com proficiência e destreza, problemas com cálculos simples.

É na compreensão desse contexto que entendemos que vários alunos, os quais formam as classes de EJA, não chegaram nem mesmo a concluir os primeiros anos do ensino fundamental; outros, não tiveram a oportunidade de ingressar na escola durante a infância. Todavia, ainda que por motivos diversos, buscam recuperar suas aprendizagens que poderão lhes propiciar melhor participação na sociedade.

Na evolução histórica das tentativas de enfrentamento do problema, registre-se que até meados da década de 1950 a UNESCO adotava como critério de alfabetismo, ou seja, de características de alfabetizado o domínio relativo da capacidade de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à vida do sujeito. Duas décadas após, a UNESCO, considerando novas demandas de leitura e de escrita em função de demandas sociais e, em especial, de natureza tecnológica, passa a adotar os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional, sendo que no Brasil esses índices começam a ser divulgados pelo IBGE a partir de 1990. Já na virada do século XXI, ganha evidência teórica a ideia de letramento, isto é, mais do que a mera tecnologia da leitura e escrita, importa a forma de

comunicação na sociedade, enfatizando-se as práticas sociais e suas relações, o alcance social do conhecimento, a linguagem e a cultura.

No bojo dessas formulações, se consolida a necessidade de competências para registrar quantidades e resolver problemas fundamentais para o exercício das funções no trabalho e na sociedade:

O *numeramento* ganha importância na medida em que as tarefas e as demandas do mundo adulto, diante do trabalho ou da vida diária e os diferentes contextos nos quais o indivíduo pode estar inserido, acabam por requerer muito mais que simplesmente a capacidade para aplicar as habilidades básicas de registro matemático. Essas demandas determinam o uso, pelos indivíduos, de um amplo conjunto de habilidades, crenças e disposições, para que haja o manejo efetivo e o engajamento autônomo em situações que envolvem números e dados quantitativos ou quantificáveis (TOLEDO, 2004, p. 94, grifo da autora).

Nesse sentido, a autora estabelece que o desempenho dos sujeitos em situações matemáticas envolvendo números, propriedades, princípios e operações não depende somente de conhecimentos técnicos específicos dessa área do conhecimento, mas envolve capacidades, disposições, crenças, hábitos e percepções desenvolvidos ao longo da vida. A resolução dessas situações matemáticas envolve conhecimentos de domínios específicos, estratégias, capacidades cognitivas gerais e manipulação de dados de conhecimento de mundo, o que pode ter sido apropriado a partir de situações escolares ou não escolares, obviamente.

O perfil dos estudantes e a função social dos conteúdos matemáticos na EJA

A Matemática, enquanto ciência, está presente em diversas ações da vida humana. Por isso, na transposição que ocorre na escola transformando-a em disciplina, deve receber a mesma atenção em termos de função social, para que os conteúdos ensinados nessa instituição também tenham uma aplicação nas situações da vida. E, se para a criança tal sentido e ligação da matemática escolar à matemática presente fora da escola se fazem tão necessários, de mesmo teor aos jovens e adultos estudantes da EJA, cujas experiências do dia a dia são repletas de saberes matemáticos.

Com diferentes vivências, os estudantes que compõem as classes de EJA podem fazer uso dos conhecimentos matemáticos nos diversos setores da vida social, e, por cálculos mentais, deduções lógicas e a partir dos próprios saberes acumulados pelas experiências, resolver, com precisão, problemas do dia a dia.

Em estudo no qual analisa as relações entre sociedade, cultura, matemática e seu ensino, D'Ambrosio (2005) considera como uma marca distintiva da sociedade globalizada, para além da unificação dos mercados econômicos, a tendência a eliminar diferenças entre modos de ser, pensar e agir, consolidando o que ele denomina como cultura planetária:

Os sistemas educacionais são particularmente afetados, pois são pressionados pelos estudos e pelas avaliações internacionais, inevitavelmente comparativas e, lamentavelmente, competitivas. Como resultado, nota-se a paulatina eliminação de componentes culturais na definição dos sistemas educacionais. Fica evidente a formação de novos imaginários sociais, desprovidos de referentes

históricos, geográficos e temporais, caracterizados por uma forte presença da cultura da imagem (D'AMBROSIO, 2005, p. 3).

Por isso, a contextualização dos conteúdos matemáticos ensinados na EJA é necessária. Impõe-se a sua apresentação em situações diversificadas que sejam significativas para os estudantes, mediante a exploração de ligações com questões do cotidiano dos sujeitos, com situações matemáticas relacionadas a outras áreas do conhecimento e, sempre que possível, estabelecendo conexões entre os próprios temas da matemática (aritméticos, algébricos, geométricos, etc.).

Trata-se de uma ação didático-pedagógica em educação matemática que prime pelo desenvolvimento do raciocínio autônomo, base para geração de autoconfiança, criatividade e criticidade, para desenvolvimento da capacidade de selecionar e aplicar o aprendido a situações novas, atitudes e percepção do valor da ciência matemática no reconhecimento das relações entre a Matemática e as situações da realidade.

Assim, referindo-se aos sujeitos no tocante ao uso da Matemática, podemos encontrá-los na execução das mais diversificadas tarefas, demonstrando noções da disciplina na construção civil, na marcenaria, no comércio, na costura, na culinária, o que explica a imediata necessidade de se dar ao conhecimento didático uma utilidade prática.

Assim, ao ingressarem na escola, os estudantes constroem sobre ela muitas expectativas, a ponto de considerarem o saber escolarizado como uma possibilidade de ampliarem seus conhecimentos e condições para que possam desempenhar melhor suas atividades.

É por isso que o procedimento didático adotado pela escola se faz tão relevante a esses alunos, que trazem em seu repertório cognitivo saberes

construídos no dia a dia, resultados de suas experiências nos grupos dos quais participam.

Isso implica, para os professores da EJA, uma atuação didática que exige conhecimento dos problemas que permeiam a construção dos conhecimentos matemáticos, como chegaram a articular-se como estruturas cientificamente coerentes, isto é, como se deu essa evolução, compreendendo a especificidade metodológica dessa área do conhecimento. O conhecimento das implicações sociais da ciência matemática construída exige o reconhecimento dos desenvolvimentos recentes, o conhecimento de outros conteúdos relacionados para abordagem de problemas e interfaces com a Matemática, os limites e as interações entre campos distintos e os processos de unificação, bem como saber selecionar conteúdos que envolvam a concepção correta dos fatos matemáticos, acessíveis aos alunos e suscetíveis de interesse.

É função social da escola resgatar e valorizar esses saberes e, por meio de intervenção didática e metodológica, ampliá-los, possibilitando aos sujeitos a aquisição dos conhecimentos culturais elaborados historicamente.

Ressaltamos a importância de o professor, em sua atuação docente, refletir sobre a sua própria prática, investir em sua formação e estar em permanente processo de aprendizagem. É preciso, também, planejamento didático e pedagógico por parte do professor, retomando sua prática, repensando sua atuação, a fim de desenvolver estratégias que melhor atendam às necessidades dos estudantes e atinjam a aprendizagem.

Em seu planejamento pedagógico, o professor deve ter clareza das expectativas, objetivos e especificidades próprias do seu grupo de alunos, por isso, não é adequado readaptar o currículo a ser trabalhado com as crianças para as aulas da EJA.

O contexto sociocultural assume papel determinante na formação da consciência humana, de modo que o desenvolvimento intelectual se consolida pela atividade social, a qual tem como fator primordial a mediação entre as pessoas e entre elas e o meio no qual se estabelece. Desse modo, a aprendizagem envolve apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, isto é, não se estabelece apenas como resultado de ações internalizadas, mas principalmente pela relação mediada pelo outro, ação cuja clareza de objetivos contribui para a efetiva promoção de aprendizagens, resultando em desenvolvimento para além do que o mero desenvolvimento biológico permite imaginar.

Destacada a relevância do trabalho interdisciplinar nas classes de Educação de Jovens e Adultos, partindo das experiências dos alunos, valorizando as suas aprendizagens e os seus conhecimentos prévios e integrando as diferentes áreas do saber de maneira significativa, cabe ressaltar que:

[...] não basta simplesmente trabalhar com determinado conteúdo matemático em sala de aula para garantir sua compreensão, é necessário propor atividades específicas, que potencializem a internalização dos conceitos e o desenvolvimento da aprendizagem. É importante que se tenha bem definido o objeto da atividade, porquanto conceitos diferentes irão gerar atividades diferentes. Assim, os alunos poderão estabelecer, junto com o professor, o modelo de atividade que irão realizar, a fim de alcançar os conceitos atrelados ao conteúdo. Nesse momento, o grupo de alunos poderá receber informações relativas ao conteúdo, às condições de execução da atividade, às atividades que serão nelas desenvolvidas e ao controle, isto é, as limitações da atividade (GRYMUZA; RÊGO, 2014, p. 136).

Portanto, o trabalho docente deverá se reorganizar de forma a abordar assuntos que possam instigar os estudantes ao diálogo, à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico, propiciando novos olhares sobre a realidade, analisando-a, interpretando-a e, quando necessário, contribuindo para a sua transformação.

O professor deverá se preocupar em construir uma prática pedagógica cujo ponto de partida seja os conhecimentos dos alunos e ampliá-lo à medida que os sujeitos estejam envolvidos em um processo ativo de construção do conhecimento, dando-lhes a oportunidade de acesso aos saberes elaborados culturalmente.

Há de ressaltar, também, um planejamento pedagógico que propicie a relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, onde os sujeitos envolvidos, professor e alunos, construam os conhecimentos em ação conjunta e colaborativa, através de constante interação social em situações de comunicação em sala de aula.

[...] Na aula de matemática, a comunicação pode ser entendida com diferentes autores que têm se ocupado dela, como todas as formas de discursos, linguagens utilizadas por professores e alunos para representar, informar falar, argumentar, negociar significados (SANTOS, 2005, p. 117 *apud* NACARATTO; LOPES, 2005).

Pois, “aprender matemática significa aprender a observar a realidade matematicamente, envolver-se com um tipo de pensamento e linguagem matemática, utilizando-se de formas e significados que lhes são próprios” (SANTOS, 2005, p. 118 *apud* NACARATTO; LOPES, 2005).

O papel do professor é primordial no encaminhamento das questões metodológicas, tendo em vista a elaboração do conhecimento. É

necessário dar oportunidade a cada sujeito de contribuir com suas experiências e enriquecer o espaço da sala de aula com os saberes que trazem em seu repertório cognitivo, produzidos no seu contexto social.

Cabe ao professor, em sua atuação pedagógica, mostrar aos estudantes que os conhecimentos que possuem são úteis na resolução dos problemas do dia a dia e são significativos na escola, pois são ponto de partida para a aquisição de um saber considerado mais elaborado, construído historicamente.

Considerações Finais

Percebemos que, ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Matemática foi marcado por mudanças em relação à concepção de aprendizagem e também na questão dos métodos e tentativas de transformação das práticas pedagógicas na escola.

No entanto, a realidade escolar ainda nos mostra defasagens no seu aprendizado, o que é verificado também nos resultados das principais avaliações do ensino.

Devido às suas especificidades e, por ser vista como uma disciplina mais complexa, esteve seu ensino voltado, durante vários anos, à memorização de fórmulas, algoritmos e técnicas, em detrimento do desenvolvimento do pensamento lógico, da ação ativa dos sujeitos na interação com o objeto de conhecimento.

Atualmente, mesmo com indicadores não tão expressivos em relação ao seu aprendizado na escola, verificamos estudos na área voltados a se repensar novas metodologias, ao uso de materiais concretos, ao papel dos sujeitos na construção do conhecimento e na proposta de resolução de

problemas, preocupando-se com um ensino de conteúdos matemáticos que tenha sentido aos alunos.

Quanto ao seu ensino na Educação de Jovens e Adultos, consideramos que a Matemática poderá ocupar um importante espaço na sala de aula, no sentido de oportunizar aos estudantes elementos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Destacamos a necessidade de o professor aproveitar as experiências e os conhecimentos prévios que os alunos trazem em seu repertório e, a partir deles, intervir com estratégias metodológicas a fim de aprimorarem os saberes matemáticos trabalhados na escola, possibilitando situações para as interações sociais como algo relevante para a troca e aquisição de novos saberes.

A possibilidade de mediação entre os saberes assimilados ao longo da vida dos educandos e o conhecimento cientificamente elaborado amplia as condições de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de forma tal que a educação escolar se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem e, sem dúvida, de desenvolvimento, na vida da criança, do jovem ou do adulto.

Por fim, implementar nas salas de aula da EJA uma prática pedagógica baseada na interdisciplinaridade e na resolução de problemas contribuirá para uma aprendizagem significativa em Matemática e para a formação de conceitos. Pois, como observa Smole e Diniz (2001, p. 95),

[...] podemos verificar que enquanto o aluno resolve situações-problema, aprende matemática, desenvolve procedimentos e modos de pensar, desenvolve habilidades básicas como verbalizar, ler, interpretar e produzir textos em matemática e nas áreas do conhecimento envolvidas nas situações propostas [...].

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

INEP/MEC. **Relatório Brasil no PISA 2018** – Versão Preliminar (Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB). Brasília, DF: INEP/MEC, 2019.

GRYMUZA, A. M. G.; RÊGO, R. G. Teoria da Atividade: uma possibilidade no ensino de Matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 117-138, jul./dez. 2014.

NACARATTO, A. M.; LOPES, C. E. (org.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, T.; BRYANT, P.; CAMPOS, T. M. M. **Educação Matemática – números e operações numéricas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas – Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

STAREPRAVO, A. R. **Jogos para ensinar e aprender Matemática**. Curitiba: Coração Brasil Editora, 2006.

TOLEDO, M. E. R. de O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. *In*: FONSECA, M. da C. F. R. **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas, reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Global Editora/Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 91-105.

Educação de Jovens e Adultos: Perfil Identitário Discente e suas Implicações para o Trabalho Docente

Elisângela da Silva Callejon²⁸

José Carlos Miguel²⁹

Introdução

É consenso estabelecido em diversos estudos (ANDRADE, 2009; FREIRE, 1996; 2005; IRELAND, 2009, entre outros) que considerar a diversidade cultural, suas vivências e saberes cotidianos, enfim, as suas histórias de vida, deve se constituir no ponto de partida para os trabalhos que serão desenvolvidos com os alunos da educação de jovens e adultos, a EJA. Esses saberes devem ser contextualizados de maneira que não se infantilize o trabalho a ser desenvolvido com o adulto, ou seja, não se deve aplicar os mesmos métodos utilizados com as crianças. Se com as crianças o ponto de partida para alguns ensinamentos como os conteúdos de Matemática, podem e devem ser iniciados a partir de jogos e atividades

²⁸ Mestranda em Educação pela UNESP; Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação - Faculdade Única/Grupo Prominas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC- Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí/ Grupo Rhema. Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus Marília - SP.

²⁹ Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília.

lúdicas; com os adultos, por outro lado, deve se considerar como ponto de partida o seu saber, sua experiência de mundo para a posteriori romper o senso comum e avançar para a formação de conceitos científicos. Isso exige o estabelecimento de uma relação dialógica, concebendo o sujeito como agente de seu próprio conhecimento.

Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e adultos da EJA pressupõe o respeito às suas necessidades específicas e aos saberes construídos ao longo da vida. Não se pode aniquilar isso e começar do zero. Também não é questão de preencher vazios daquilo que não estudaram quando crianças, mas de proporcionar aprendizagens que possibilitem a maximização de seu desenvolvimento intelectual, para a efetiva compreensão da realidade vivida com vistas à sua transformação.

Ao analisar a trajetória educacional de estudantes da EJA, Andrade (2009) é enfática ao estabelecer que a inserção dos alunos na EJA geralmente constitui movimento praticamente individualizado e solitário, sugerindo a necessidade de tal fenômeno ser analisado no contexto de um conjunto mais amplo de valores.

Igualmente, Ireland (2009) ao estudar o processo de escolarização de trabalhadores na indústria de construção civil aponta para a contextualização, a significação operativa e a especificidade escolar como elementos centrais da busca de coerência entre esse trabalho e o desenvolvimento de uma conduta didático-pedagógica que efetivamente contribua para melhor formar esses sujeitos. Defende que a prática pedagógica na EJA deve incorporar valores e refletir sobre as condições de vida dos estudantes, o contexto no qual se inserem, em busca de sentido e de constituição de significados, de modo a viabilizar a eles os saberes escolares, razão de ser da instituição educadora.

Certos dessas implicações para a constituição de sujeitos de aprendizagem na EJA e da profusão de condicionantes do trabalho educativo nessa área, com políticas públicas marcadas por forte apelo regional, de características, necessidades e interesses muito díspares para a sua consolidação, nos propomos a discutir a complexidade da lógica que orienta o desenvolvimento dessas ações no contexto de uma cidade média do interior paulista.

A questão norteadora para essa abordagem é a seguinte: como as histórias de vida e a identidade cultural dos alunos da EJA repercutem no trabalho de aprendizagem desenvolvidas pelos professores? A hipótese de estudo é que considerando a perspectiva cultural e experiência de vida do sujeito da EJA, o trabalho a ser desenvolvido pelo professor será intencional e sistemático no sentido de flexibilizar o Currículo da EJA, adequando-o à necessidade dos sujeitos em questão.

Assim sendo, o objetivo aqui proposto é estabelecer, em linhas gerais, os traços das histórias de vida e da identidade cultural dos sujeitos jovens e adultos da EJA em Marília, debatendo algumas implicações para a organização do trabalho docente.

Para desenvolvimento e embasamento da pesquisa foi utilizado o método de revisão bibliográfica, por fontes de pesquisa primária, secundária e terciária, a partir do qual foi realizada a análise de obras científicas e publicadas em forma de livros, artigos científicos, Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Periódicos que discutem o tema pesquisado, bem como análise de documentos oficiais federais, estaduais e municipais que abordam e regulamentam esse segmento. Além disso foi elaborado, também, dois questionários por meio do Google Forms que foram disponibilizados nas duas escolas municipais que atendem o público de EJA: (1º) questionário sobre o perfil identitário dos jovens e adultos da

EJA em Marília/SP e (2º) questionário sobre o perfil do educador de jovens e adultos da EJA em Marília/SP.

Os dados empíricos do estudo em questão foram obtidos por meio dos formulários direcionados aos alunos e professores da EJA. A pesquisa exploratória desenvolvida teve uma abordagem quanti-qualitativa.

Enfim, o capítulo foi disposto da seguinte forma: primeiro foi abordado sobre as implicações legais que regulamentam o ensino da EJA; depois foi explanado sobre o percurso da Educação de Jovens e Adultos em Marília; na sequência foram realizadas as análises dos resultados concebidos nos questionários sobre o perfil identitário dos alunos da EJA e do perfil do professor desta modalidade da Educação Básica, finalizando-se o capítulo com as considerações finais sobre os resultados obtidos, bem como sua relevância e pertinência.

Bases legais para constituição de programas de EJA no Brasil: algumas considerações

Para abordagem e análise do universo de pesquisa eleito é necessária a explanação e algumas considerações sobre as Leis que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos no país. É preciso pontuar, de início, que o processo de regulamentação das ações educativas nesse âmbito vem melhorando gradualmente no decorrer dos anos, porém ainda falta organização e vontade política para que a EJA se firme como instrumento efetivo para erradicação do analfabetismo e que cumpra seu papel de proporcionar educação de qualidade àqueles que tiveram esse direito outrora desconsiderado.

Assim, recorrer-se-á à Constituição da República Federativa do Brasil que reestabeleceu preceitos relevantes para a retomada da democracia em 1988, por meio de um conjunto de leis que ora regem o país, sendo imprescindível para a nossa discussão o que ela dita em seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2019a, p. 145).

Tendo como base esse princípio da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, pontua a EJA, especificamente, como Modalidade da Educação Básica, já incluindo o “Princípio XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, corroborando esse princípio na Lei nº13.632, de 2018:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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 (BRASIL, 2019b).

Note-se que a LDBEN nº 9394/96 é enfática sobre a questão, determinando o alcance relativamente à EJA, sendo consignado, também na educação infantil e na educação especial, em legislação complementar, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Isso implica que tais institutos legais ampliam a perspectiva de educação

inclusiva, a qual não pode ser limitada à educação especial como, por vezes, sói acontecer. E a inclusão de mais de onze milhões de analfabetos absolutos no processo educativo brasileiro nos parece algo inadiável se desejamos consolidar, verdadeiramente, o processo decisório no país.

Destaque-se, também, na legislação do ensino, a concepção na qual a educação, de forma geral, deve estar articulada com a educação profissionalizante. Porém, a educação não pode ser rasa, ou superficial, para atender aos ditames do mercado. Nem apenas voltada ao ensino profissionalizante ou técnico, em contexto de aligeiramento da formação. Deve ir além e prover um ensino de formação geral, em sentido pleno, com vistas à concretização da emancipação do indivíduo e à viabilização de condições de humanização do sujeito. Como bem cita a Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas (UNESCO, 1998, p. 85).

Essas teses sobre equidade e justiça social apontam para um projeto de sociedade na qual os bens públicos como educação, saúde e cultura, principalmente, são tratados articuladamente, preservados e promovidos com vistas à dignificação da condição humana, à convivência solidária, à liberdade, à fraternidade e ao desenvolvimento com base na

sustentabilidade e na preservação ambiental. É pela educação que o homem se faz humano.

No entanto, se a análise dos planos nacionais de educação mais recentes aponta para o corolário de que as desigualdades educacionais expressam as desigualdades sociais e econômicas, impondo parâmetros para a organização das políticas educacionais, também é fato que a democratização do acesso à educação exige a melhoria progressiva da qualidade do ensino. É o que sugerem Garcia e Hillesheim (2017, p. 135) ao definirem que:

À medida que a educação é vislumbrada como meio para a superação das condições de pobreza, sua articulação com outras políticas sociais, como saúde, assistência social, moradia, trabalho e emprego etc., é reforçada. Essa tentativa de integração de ações envolvendo todos os entes da federação e a sociedade civil organizada não é algo novo quando se pensa nos desenhos e no conteúdo das políticas públicas, o que indica que as estratégias adotadas, com base na intersetorialidade, não têm alcançado resultados suficientes para alterar a fragmentação e, por vezes, a duplicidade de ações, cujo produto final é manutenção da realidade que se tenta alterar.

De fato, a análise da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos revela de modo claro essa preocupação com o papel das escolas na mobilização e organização de um processo formativo no qual a comunidade se envolva, promovendo a integração dos diversos espaços educativos:

Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas

políticas. É, pois, indispensável que a escola o considere e o debata, especialmente em relação aos professores e alunos da EJA. Se a educação torna-se central em todos os níveis, se a idéia de aprendizagem toma conta de todas as áreas e se a necessidade de aprender mantém-se presente por toda a vida (educação permanente), as concepções de conhecimento, de aprendizagem, de autonomia intelectual precisam ser rediscutidas pelos professores (BRASIL, 2002, p. 96, *sic*).

Considerando, em síntese, as concepções básicas da legislação brasileira sobre a educação, em especial, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96 e as diretrizes emanadas da UNESCO, cabe agora discorrer sobre a regulamentação da EJA no Município de Marília. Esta abordagem será iniciada pela Lei Orgânica do Município (LOM) que é considerada a Lei maior do município, ou seja, a Constituição do município. A mesma traz no Título IV - Da Ordem Econômica e Social, no Capítulo VIII – Da Educação:

Art. 199: O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria (MARÍLIA, 1990, p. 54).

Neste trecho nota-se o comprometimento que o município assume em oferecer essa modalidade de ensino aos cidadãos desta cidade e como tal, atualmente, vem oferecendo essa modalidade em duas Escolas Municipais, uma localizada na Zona Sul e a outra na Zona Norte. Outro ponto relevante é que o Artigo situa a oferta de ensino noturno regular e direciona para a adequação às condições do educando, porém não profere de quais maneiras se darão essas adequações. Portanto, torna-se necessária

uma reformulação das leis que regulamentam o Ensino da EJA de forma que especifiquem como será desenvolvida essa modalidade no município de Marília.

Desse modo, em que pese os esforços que devem ser reconhecidos, impõe-se também que a comunidade escolar envolvida com a educação de jovens e adultos possa conhecer, discutir e aprofundar tais diretrizes e orientações, constituindo um rol de ações e princípios voltados para um trabalho coerente com a realidade, transformando a cultura escolar, sobejamente marcada ainda, no caso da EJA, pela função de suprimento, ou seja, pela reposição mera e simples do direito outrora subtraído de acesso à escolarização.

Para finalizar a seção sobre a esfera legal em relação à EJA no município de Marília, resta mencionar a Lei Número 8354 de 19 de fevereiro de 2019 que “Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Marília e dá outras providências”. A mesma é de ordem do Executivo e traz no Capítulo III – Do Direito à Educação e o Dever do Educador:

Art. 4. O dever do Município com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de: V - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (E.J.A.), com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades; VI - atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (MARÍLIA, 2019, p. 02).

A mesma lei, traz na Subseção da Educação de Jovens e Adultos - EJA Art. 20 e 21:

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ciclo 1 (1º ao 5º) do Ensino Fundamental § 1º. O Sistema Municipal de Ensino assegurará gratuitamente aos jovens e adultos, a partir de 14 (catorze) anos de idade, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. § 2º. A Educação de Jovens e Adultos corresponde ao ciclo 1 do Ensino Fundamental, de forma presencial, com a duração mínima de 2 (dois) anos, correspondentes a quatro semestres, com a carga horária diária de 3 (três) horas e semanal de 15 (quinze) horas. Art. 21. A sede da Secretaria Municipal da Educação certificará, mediante avaliação de escolaridade de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os processos formativos em escolarização anterior, que não apresentarem comprovantes, para prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho (MARÍLIA, 2019, p. 09).

O princípio de igualdade compõe a base do Direito de cada cidadão brasileiro e juntamente com o princípio da isonomia prevê a aplicação igualitária das normas. Dessa forma a EJA como um de seus fins, a todos apresenta este princípio de igualdade, como bem salienta o Parecer CNE/CEB nº11/2000:

Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 07).

Note-se a ênfase na ideia de que reparação, tal como enunciado no Parecer, não significa a mera reposição de um direito outrora negado. A função reparadora desta forma deve se constituir em um ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A observação deste princípio deve consolidar a função equalizadora da EJA dando conta de garantir o direito à educação, atendendo necessidades de aprendizagens específicas de trabalhadores, senhoras do lar, aposentados, jovens com histórico de evasão da escolar regular, enfim, todos àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, ou precisou abandoná-lo por fatores diversos.

Considerando tudo que foi discorrido até o presente momento é possível perceber que as Leis Municipais asseguram e regulamentam a modalidade de ensino da EJA, porém ainda não estão conseguindo trazer a demanda de jovens e adultos existente em Marília para a sala de aula, por diversas razões, o que poderá resultar em retrocesso em relação à Política Educacional do município, considerando-se, principalmente, os resultados satisfatórios nos indicadores de avaliação em larga escala.

Dentre os incentivos para a procura da escola pelos jovens e adultos estão as políticas sociais inclusivas e formas inovadoras de divulgação, utilizando-se mais os meios de comunicação de massa, e não apenas faixas de divulgação na frente das escolas.

Trajetória da Educação de Jovens e adultos em Marília

A história da EJA, nos moldes atuais, em Marília deu-se a partir da municipalização do ensino que foi iniciada em 1997. Em 1998, a Lei 4438, de 21 de maio, instituiu o ensino supletivo no município de Marília. Àquela época, os professores que atuavam nessas salas eram os professores de Educação Infantil (Pré-escola), o que de certo modo revelava uma

incoerência se pensarmos na especificidade das atribuições. Em 2002, por meio do Decreto nº 8500, de 08 de novembro, o prefeito da época regulamentou a jornada diária fracionada do professor de EMEF, que a partir deste Decreto passou a atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos:

Art.1º. O Professor de EMEF que atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos deverá ter sua jornada diária fracionada da forma como segue: I- 03 (três) horas no período noturno, das 19 às 22 horas, quando atuará efetivamente com alunos de Educação de Jovens e Adultos; II- 02 (duas) horas no período diurno, segundo a necessidade da escola em que estiver lotado, podendo ser de manhã ou à tarde, quando será responsável pelas aulas de Reforço Escolar (MARÍLIA, 2002, p. 01).

Esse fracionamento se devia, obviamente, ao fato de que a demanda da EJA é majoritária no período noturno, mas desconsiderou o fenômeno histórico da juvenilização da EJA, ou seja, a demanda de adolescentes que passam anos na escola regular, pouco aprendendo, e se evadem, engrossando as estatísticas de analfabetismo funcional. Esses sujeitos constituem o que alguns analistas denominam como geração “nem, nem”, ou seja, não estudam e não trabalham. Considerar isso será fundamental para a redução dos índices alarmantes de analfabetismo funcional, uma vez que é significativo o contingente de pessoas com idade pouco superior aos 15 anos, mas que não se adaptam mais ao ensino regular, tornando imperativo o atendimento dessa demanda também no período diurno. Além disso, a política educacional para esses jovens precisa pensar mecanismos de associação com processos de formação profissional e de geração de renda.

No ano de 2014 o Decreto nº 11243, de 30 de abril de 2014, tornou a atribuição das salas de EJA como Carga Suplementar de Trabalho, ou seja, os docentes interessados faziam as inscrições e apresentavam um Projeto (Proposta de Trabalho) e eram classificados pelo tempo de efetivo exercício. Desta forma o docente assumiria uma sala no período regular por 5 (cinco) horas, mais a sala da EJA, no período noturno por 3 (três) horas.

Por fim a Lei 7825, de 30 de junho de 2015, extinguiu a Carga Suplementar e implantou a Jornada Especial:

§ 4º - Para o Professor de EMEF e o Professor de LIBRAS: I – a jornada especial por tempo determinado, de 42 (quarenta e duas) horas semanais, destina-se a: ** a) assumir orientações de estudos, recuperação intensiva e paralela para os alunos com defasagem de conteúdos; b) atuar no Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral; c) ministrar aulas de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), desde que habilitado, para as classes de Ensino Fundamental; d) ministrar aulas em classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA; e) oferecer apoio a professores em classes que tenham alunos com necessidades educacionais especiais (MARÍLIA, 1986, p. 14).

Assim, a atribuição da Jornada Especial passou a ser realizada por meio de um processo seletivo interno de provas, promovido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Em suma, a trajetória da oferta de salas de EJA teve início no ano de 1998, quando foi instituído como Ensino Supletivo, com a abertura de 4 salas distribuídas nas quatro zonas de Marília. Em 1999 foi denominada de Ensino Supletivo – Educação de Jovens e Adultos, sendo aberta mais uma sala na Zona Norte. Já em 2000 com a mesma denominação, foram

abertas mais salas na Zona Sul e também na Zona Norte. Este foi um período promissor, onde essa modalidade cresceu gradualmente, pelo menos em relação à oferta de vagas. Até o ano de 2007 a EJA passou por um período de ascensão, sendo que nesta época o município contabilizava em torno de dezoito salas de aula e atendia em média trezentos e cinquenta alunos. Depois, com o passar dos anos começou a fechar as salas. Cada ano diminuía o número de salas e em 2020 só restaram duas salas de EJA, uma na Zona Norte e outra na Zona Sul, multisseriada, que atende alunos de todas as regiões e até de distritos de Marília. Esta é uma realidade que precisa ser revista. Segundo Freire (1967):

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência (FREIRE, 1967, p. 90).

Dessa forma, para garantir os princípios de igualdade e equidade, reconhecendo os direitos de acesso e permanência na escola aos cidadãos que historicamente tiveram essas prerrogativas negadas, é preciso que a EJA seja operada em primeiro plano, ou que seja tratada de forma isonômica diante das outras modalidades de ensino. Como muito bem foi ressaltado por Miguel (2019):

Por certo, não há de se falar de equidade sem se atentar para a diferença, isto é, para a necessidade de identificação e reconhecimento da alteridade própria dos alunos das classes populares em seu processo formativo, das valorizações das experiências e méritos de cada um, para avançar no desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Assim, é no contexto do

materialismo histórico-dialético que a questão ganha dimensão inovadora relativamente às propostas de mero caráter meritocrático: **é preciso conhecer a sociedade, os alunos das classes populares que tiveram reconhecido o direito de acesso à educação, mas não de aprendizagem com qualidade**, e os condicionantes para uma atuação profícua na busca da superação das desigualdades sociais (MIGUEL, 2019, p. 32, grifos nossos).

De fato, além de reconhecer o direito de todas as pessoas à educação é necessário ir além, ou seja, proporcionar uma educação de qualidade garantindo a aprendizagem ao longo da vida. Só se combate as desigualdades com bons projetos voltados às políticas públicas de combate às desigualdades sociais e com investimento em educação, seja ele em qualquer setor, ou modalidade, de modo a se consolidar efetivamente uma política de educação inclusiva, a qual não pode ser reduzida ao atendimento dos portadores de deficiências, ou seja, à educação especial. Sem minimizar a importância do atendimento com qualidade dessa clientela, é imprescindível considerarmos um contingente de analfabetos absolutos que há décadas supera o quantitativo de 11 milhões de brasileiros, entre os quais, também, um número significativo de portadores de necessidades especiais, o que, per si, revela o alcance social, político e econômico da educação de jovens e adultos. EJA é educação inclusiva na melhor acepção da palavra inclusão.

Concluindo o tópico, importante ressaltar que o problema do analfabetismo não se resolve sem políticas efetivas de distribuição de renda. O que se observa é que, quanto menor a renda familiar, maior a desigualdade de oportunidades para evolução na educação de seus membros, sem desconsiderar as questões raciais e de gênero envolvidas na constituição do analfabetismo.

As crianças desfavorecidas, destas famílias serão os jovens e adultos de amanhã em busca de novas oportunidades e aprendizagens na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O perfil identitário dos alunos da EJA em Marília/ SP: análise e interpretação dos dados coletados

No momento em que escrevemos, vivemos uma realidade atípica, em função da pandemia de COVID-19, o Coronavírus, a qual mudou a rotina diária das pessoas. Dessa forma, todas as atividades, principalmente ligadas à educação, ocorrem de maneira remota. Assim sendo, para realizar a pesquisa com os alunos da EJA e também com os professores que atuam nesse seguimento, foi utilizado uma ferramenta da Plataforma Google For Education; o Google Forms, ou habitualmente conhecido como Google Formulário. O mesmo possibilitou, de maneira remota, a coleta de dados abordados nesse capítulo, sem que fosse necessário um contato direto com os envolvidos na pesquisa. Com alguns alunos, devido ao fato de ainda não estarem alfabetizados, o questionário foi realizado por meio do WhatsApp, por videochamada.

Atualmente a cidade de Marília conta com duas escolas municipais que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, uma na Zona Sul (E1) e outra na Zona Norte (E2). Por meio de contato com as Coordenadoras de tais escolas, foi possível enviar o questionário para que os professores e também os alunos respondessem.

Participaram da pesquisa 5 (cinco) alunos da (E1) e 4 (quatro) alunos da (E2). Em relação aos professores, apenas dois deles atuam no momento: um na (E1) e o outro na (E2). Os outros respondentes, 5

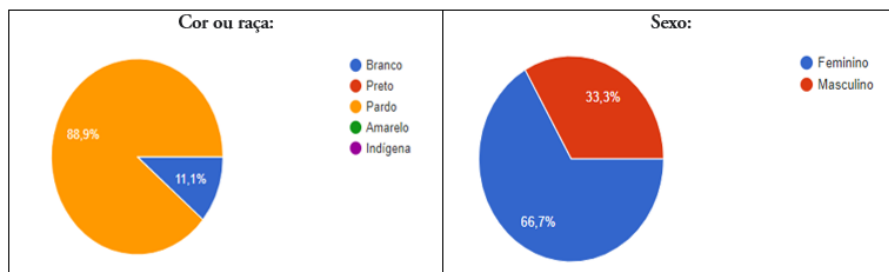
(cinco) atuaram no passado, porém hoje lecionam no Ensino Fundamental.

Os questionários foram divulgados pelas redes sociais (grupos de WhatsApp) e também via e-mail. Para melhor apreciação e visualização dos dados coletados durante a pesquisa, os mesmos foram organizados em quadros com perguntas abertas para abordagem qualitativa e gráficos com perguntas fechadas para abordagem quantitativa. Em algumas situações foi necessário elencar consecutivamente os quadros e os gráficos, pois se tratavam de perguntas sequenciais e complementares à anterior. Também foi utilizado o agrupamento de questões por seções: dados pessoais; perfil socioeconômico e escolarização.

Entende-se por P (1): P (pergunta) e o numeral (1) remete-se ao número da pergunta. Da mesma forma, entende-se por R (1): R (respondente) e o numeral (1) ... (2)... se referem às pessoas que responderam às questões.

Por meio das respostas coletadas, o próprio Google Forms, os apresenta na forma de Gráficos de Setores. Desta forma foram estabelecidas algumas análises e discussões acerca destes dados.

Gráfico 1 – Dados Pessoais

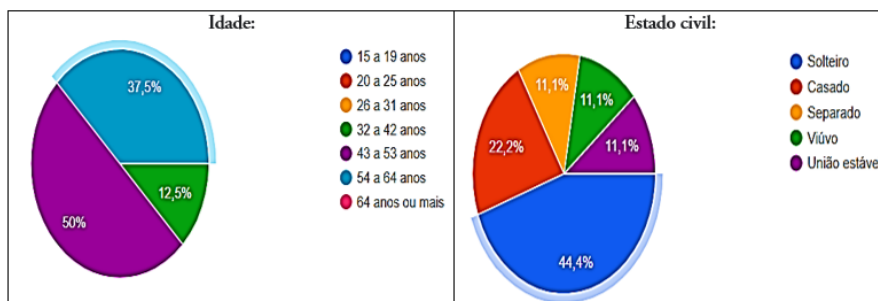


Fonte: Arquivo de dados da pesquisa

O Gráfico 1 apresenta os dados obtidos dos nove alunos respondentes, sendo que apenas um assinalou como sendo branco os outros (oito) assinalaram a cor parda. O Censo Escolar da Educação Básica 2019, publicada em 31 de janeiro pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino, no Ensino Fundamental representam 75,8% dos alunos, porcentagem parecida com a apresentada na pesquisa em Marília. Em relação ao sexo, nota-se que 66,7% são mulheres, contabilizando um total de seis respostas do sexo feminino. O mesmo Censo aponta que quando os estudantes apresentam mais de 30 anos, as mulheres totalizam 58,6%, tal fato também é observado em relação aos respondentes desta pesquisa.

Destaque-se, o que também aparece nos indicadores da EJA, a presença marcante do público feminino nas salas de aula, fenômeno relacionado ao movimento de emancipação feminina. Decididamente, as mulheres progressivamente superam as dificuldades para estudar em função de impeditivos relacionados a questões de gênero.

Gráfico 2 – Dados Pessoais



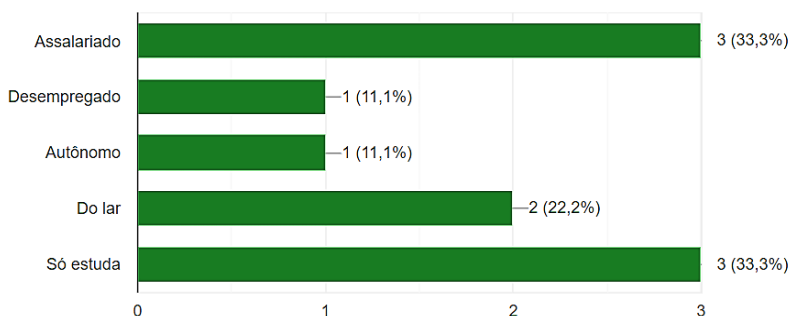
Fonte: Arquivo de dados da pesquisa

Quanto às idades dos respondentes observa-se que todos os indivíduos estão acima da faixa etária de trinta anos, contrariando o que traz o Censo 2019, possivelmente em função da dimensão da amostra. Ele aponta que os alunos com menos de trinta anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos. Em relação ao estado civil, se percebe que há um equilíbrio entre os que estão separados, viúvo e em união estável. Porém se sobressaem os solteiros em relação aos casados.

Gráfico 3 – Perfil Socioeconômico

1- SITUAÇÃO ATUAL:

9 respostas

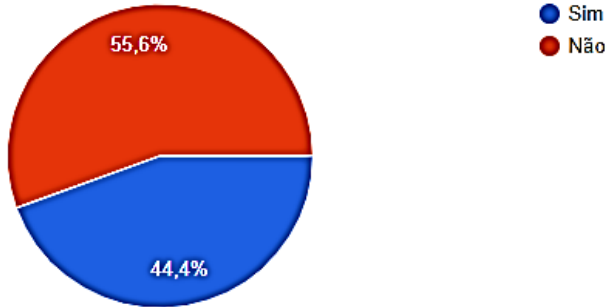


Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Na questão sobre a situação atual no gráfico 3 os respondentes podiam assinalar mais de uma resposta, um deles assinalou como “Autônomo” e “Do lar”. Somente três dos nove indivíduos entrevistados são assalariados.

Gráfico 4 – Perfil Socioeconômico

Possui carteira assinada?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Outro dado importante sobre o perfil socioeconômico foi que a maioria dos respondentes não possui registro em carteira. Alguns estão desempregados, outros vivem como autônomos. As profissões variam como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Questões Abertas P (1)

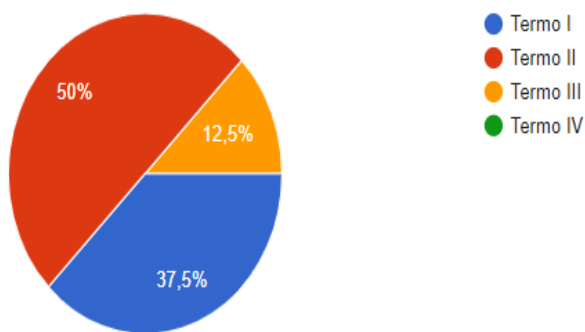
P (1) – Perfil Socioeconômico: Profissão que exerce	
R(1)	Saqueiro- afastado (INSS)
R(2)	Doméstica
R(3)	Servente de pedreiro
R(4)	Dona da casa
R(5)	Doméstica
R(6)	Dona de casa.
R(7)	Diarista

R (8)	Pensionista
R (9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Escolarização

Você está matriculado em qual termo?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

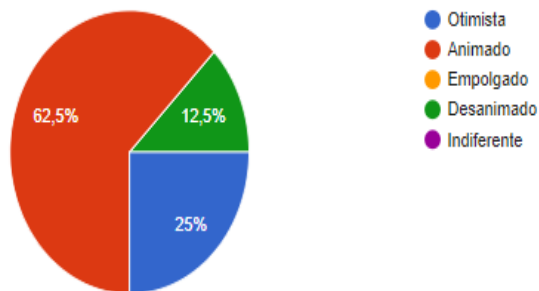
Como mencionado anteriormente, atualmente em Marília é oferecido o ensino da EJA em apenas duas escolas. Nestas há um total de 40 alunos, dezoito na escola da Zona Norte e 22 na escola da Zona Sul. Eles estão alocados em salas multisseriadas, ou seja, que englobam educandos de todos os Termos da EJA.

Entre os alunos desta pesquisa constatou-se que a maioria está no Termo I, seguida do Termo II, um aluno faz parte do Termo III e nenhum ingressou no Termo IV. Esses Termos se remetem aos cinco anos do Ensino Fundamental, isso significa que em sua maioria ainda não estão alfabetizados e como tal são provenientes de processos educacionais não inclusivos.

Segundo Gadotti (2011) tal fato é decorrente da desigualdade social.

Gráfico 6 – Escolarização

Como se sente em relação aos estudos?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Quadro 2 - Questões Abertas P (2)

P (2) – Escolarização: Por que você se sente desta forma em relação aos estudos?	
R(1)	Porque eu quero ser alguém na vida
R(2)	Porque eu estou aprendendo muito ao estudar.
R(3)	Porque estou aprendendo a ler
R(4)	É bom estudar
R(5)	Por vontade de aprende além que eu já sei
R(6)	Porque tenho muita dificuldade.
R(7)	Por que eles nos tratam muito bem (os professores)
R(8)	Não respondeu
R(9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Quadro 3 - Questões Abertas P (3)

P (3) – Escolarização: O que você gostaria de aprender nas aulas?	
R(1)	Ler e escrever
R(2)	Aprender mais matemática
R(3)	Eu quero aprender fazer contas
R(4)	A ler e a escrever
R(5)	Matemática
R(6)	Português
R(7)	Aprender a ler e escrever
R(8)	Aprender a fazer contas, de escrever e cantar as músicas, conversar, fazer amigos.
R(9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

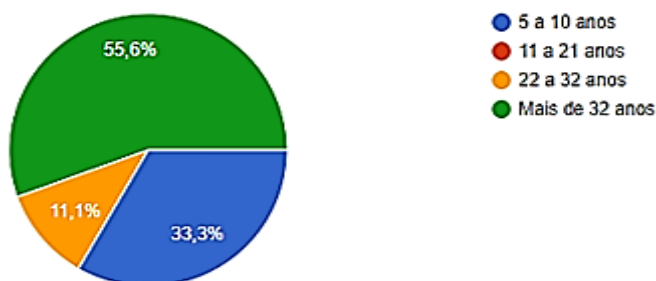
O Gráfico 6 e os Quadros 2 e 3, mostram as expectativas dos alunos entrevistados em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula. No Quadro 3 os alunos sugerem algumas alternativas para suprir seus anseios em relação ao que é proposto pela escola. Vê-se que eles almejam muito pouco relativamente ao que têm direito. E conforme os dados analisados no Gráfico 62,5% se consideram animados em relação aos estudos, porém existe uma parcela 12,5% que se consideram desanimados.

Destaque-se o fato de quatro respondentes manifestarem gosto pela aprendizagem matemática, algo não muito corriqueiro nos processos de EJA. Além disso, um dos respondentes relata o papel da EJA na socialização, na convivência e no acolhimento quando declara que gosta de “fazer amigos”. Depoimentos desta natureza reforçam a tese da educação

como espaço para consolidação da humanização no sentido de Freire (1996; 2005).

Gráfico 7 – Escolarização

Por quanto tempo você ficou afastado da escola?



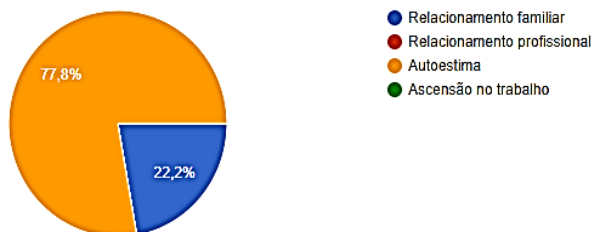
Fonte: Arquivo de dados da pesquisa/Google Forms.

Com os dados acima é possível vislumbrar que a maioria ficou por muitos anos fora do ambiente de escolarização, ou seja, mais de trinta anos, constituindo um processo de envelhecimento da clientela da EJA. Mas há um contingente significativo (33,3%) de sujeitos que ficaram entre 5 e 10 anos fora da escola, os jovens da EJA que nesse contexto educacional se sentem acolhidos. Observa-se que em Marília o analfabetismo ou a escolarização baixa recrudescem nas faixas etárias mais avançadas, mas há contingente significativo em contexto de juvenilização dos processos de EJA.

Quando foram questionados sobre o que fez com que voltassem a estudar foram obtidas várias respostas: “ampliar o conhecimento”; “Realização de um sonho pessoal”; “Recuperar o tempo perdido”; “Exigência do mercado de trabalho”.

Gráfico 8 – Escolarização

Com a volta aos estudos o que mudou em sua vida?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa/Google Forms.

No gráfico acima é possível perceber que a maioria alega que a volta à sala de aula e a continuação dos estudos melhoraram a autoestima dos respondentes. Dois respondentes sinalizaram melhora no “Relacionamento familiar” e os outros foram categóricos ao afirmarem que ocorreu uma melhora significativa em relação à autoestima. Quando o aluno retorna aos estudos ele busca aprimorar não somente no que tange à alfabetização, ou os cálculos matemáticos.

Uma característica frequente do (a) aluno (a) é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 16).

Evidencia-se, também, que não são citadas as categorias “Relacionamento profissional” e “Ascensão no trabalho”.

E revela, enfim, que o aluno da EJA busca o aprimoramento pleno, ou seja, precisa ser ouvido, ser respeitado e principalmente é necessário que o professor explore todo o legado trazido ao longo da sua trajetória.

Quadro 4 - Questões Abertas P (4)

P (4) – Escolarização: O que você gostaria que mudasse em relação aos conteúdos ensinados na EJA? O que gostaria de aprender que não faz parte da programação atual?	
R(1)	Queria que tivesse cartilha e tarefas para fazer em casa. Uma profissão nova (curso profissionalizante)
R(2)	Que os professores ensinassem um pouquinho mais. Gostaria que tivesse também algum curso lá dentro.
R(3)	Aulas de culinárias
R(4)	Que a escola focasse mais em ensinar a ler e a escrever
R(5)	Informática
R(6)	Apenas aprende a. Ler
R(7)	Ter aula de informática e de culinária.
R (8)	Não respondeu
R (9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

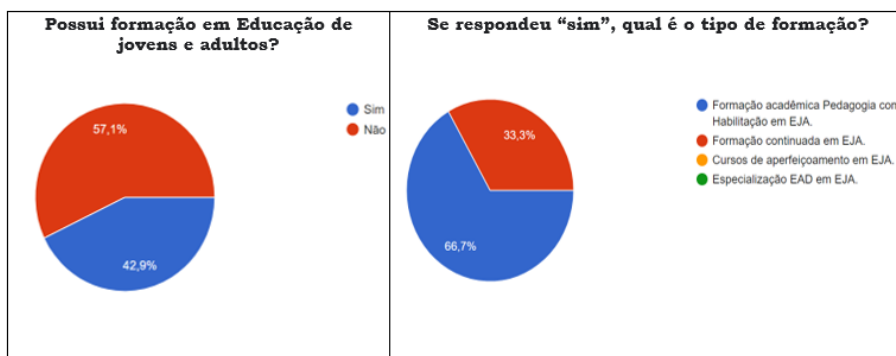
Na última questão os respondentes podiam sugerir alguns conteúdos, ou atividades que eles gostariam que fizessem parte do Currículo da EJA. Nota-se que alguns ainda buscam o básico: ler, escrever e fazer contas simples utilizando as quatro operações, porém outros fazem

apontamentos à inserção de alguns cursos profissionalizantes, ou cursos diferentes dos fornecidos nas grades curriculares do município. Uma política de formação profissional e desenvolvimento de processos de geração de renda são absolutamente compatíveis com a escolarização na EJA e podem contribuir para reduzir a evasão.

Perfil do professor da EJA em Marília/SP: análise e interpretação dos dados coletados

A divulgação, distribuição, coleta e interpretação dos dados recebidos dos professores da EJA foi igual ao realizado com os alunos. Eles passaram pelas mesmas etapas e também foram organizados em gráficos e quadros para melhor visualização e apreciação.

Gráfico 9 – Formação



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa/Google Forms.

No Gráfico 9 é possível perceber que a maioria dos professores que atuaram na EJA não possuem uma formação específica. Os docentes que

estão atualmente nesta modalidade de ensino não possuem especialização, ou seja, fazem parte dos 57,1% da pesquisa. Eles são contratados para Jornada Especial Determinada por um certo período. Geralmente para o ano letivo vigente. A sua Portaria pode ser revogada a pedido, ou por seu chefe imediato, neste caso o Diretor (a). Ou quando não houver mais interesse ou necessidade do Poder Público.

Os dados coletados na pesquisa realizada por meio do Google Forms foram organizados nos quadros abaixo para melhor visualização e apreciação, da mesma forma de como foi realizada a pesquisa com os alunos da EJA. Entende-se por P (1): P (pergunta) e o numeral (1) remete-se ao número da pergunta. Entende-se por R (1): R (respondente) e o numeral (1) ... (2)... ao professor que respondeu às questões.

Quadro 5 - Questões Abertas P (5)

P (5) Você considera o Currículo da EJA adequado? Justifique?	
R(1)	Na época em que atuei, havia muitas tentativas de tornar o Currículo adequado, pois acredito que varia muito de acordo com o tipo de interesse que a turma tem.
R(2)	Sim. Há muito o que melhorar, mas, de modo geral, é adequado
R(3)	Não. O professor precisa adequá-lo à realidade do adulto
R(4)	Sim, Porque existe o currículo...mas ele pode ser flexível, para atender as necessidades de aquisição de conhecimentos dos educandos.
R(5)	Sim
R(6)	Não! Deveria ser mais prático e menos teoria.
R(7)	Não

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Em relação ao currículo, a maioria indica que é necessário ocorrer uma melhoria na organização curricular. Citam ainda, que houve tentativas de adequá-lo, porém em decorrência da diversidade cultural dos alunos fica difícil manter um currículo fechado, engessado. Também foi mencionado por uma respondente sobre a necessidade de flexibilização do currículo da EJA. Dessa forma aponta o Parecer CNE/CEB nº11/2000:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural (BRASIL, 2000, p. 33-34).

Por isso, o papel do professor se torna fundamental. Pois é ele que irá, de acordo com a necessidade da sua sala, propor a flexibilização do currículo levando em consideração a vivência e experiência de seus alunos. Partir do que o indivíduo já traz consigo, para ampliá-lo e escolarizar esse conhecimento, para que assim não fique apenas no senso comum. Em que pese a existência de diretrizes curriculares para a EJA, contemplando razoavelmente a ideia de flexibilização, a cultura escolar não as incorporou ao cotidiano das aulas.

Quadro 6- Questões Abertas P (6)

P (6) Para você, o professor da EJA precisa de uma formação continuada permanente para aprimoramento da sua prática de ensino? O município oferece essa formação? De que maneira?	
R(1)	Sim. Havia reuniões semanais para discussão de problemas e estudos em grupo.
R(2)	Sim, para mim é absolutamente necessária uma formação continuada com cursos e capacitações visando o aprofundamento. O município fornece formação para a alfabetização através de cursos na Secretaria da Educação e também do próprio HEC nas escolas, porém a relação de ensino com o EJA é bem específica e deveria ter algo voltado somente a esse público.
R(3)	Sim. Necessita. Porém, desde 2016 essa formação continuada foi extinta, em conjunto com o fechamento progressivo e sem justificativa das salas de EJA existentes
R(4)	Sim, o professor necessita dessa formação, mas o município não oferece.
R(5)	Sim, mas o município não oferece
R(6)	Deveria acontecer, mas aqui não temos
R(7)	Concordo, os cursos sempre auxiliam na prática

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Essa questão traz à tona um problema enfrentado atualmente: a falta de uma formação continuada para os professores que trabalham neste seguimento. É necessário criar parcerias entre as universidades locais e a Secretaria Municipal de Educação para proporcionar a esses professores uma formação continuada e específica na área, com profissionais qualificados. Assim, esses professores teriam um maior envolvimento com a construção do currículo. Sendo capazes de flexibilizá-lo e adequá-lo à realidade de seus alunos. De fato:

[...] o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. É necessário historicizar o objeto da reflexão pois, ao contrário, se falarmos de um personagem abstrato, podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, e definido, portanto, pelo que ele não é (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

No curso de sua reflexão, Oliveira (2008) demonstra a necessidade de uma abordagem da EJA associada à teoria histórico-cultural para contemplar a retroalimentação dos artefatos culturais concretos e simbólicos, as formas de significação, as visões de mundo e as histórias de vida inerentes ao grupo sociocultural no qual os educandos estão inseridos.

Os depoimentos dos docentes entrevistados apontam para essas preocupações, sugerindo nas entrelinhas que o problema não se refere apenas às diferenças individuais, mas principalmente às diferenças sociais, fato que reforça a ideia de que o problema do analfabetismo não se resolve apenas pela oferta de vagas, mas exige transformação da cultura escolar e políticas públicas voltadas à minimização da desigualdade social.

Quadro 7 - Questões Abertas P (7)

P (7) Você leva em consideração a realidade social do aluno ao preparar suas aulas? Justifique.	
R(1)	Sim. Pois do contrário, os alunos perdem o interesse e evadem.
R(2)	Sempre. Sobretudo para os alunos do EJA trabalhar conceitos a partir de elementos e situações de sua realidade concreta proporciona um melhor aprendizado e até mais rápido.

R(3)	Sim. O tempo todo. Principalmente trazendo o olhar crítico do aluno sobre sua trajetória de vida, ou sua vivência; bem como a valorização dos seus aspectos culturais.
R(4)	Com certeza, os temas das aulas precisam fazer sentidos no dia a dia dos educandos
R(5)	Sim, porque cada aluno vive num contexto social diferente.
R(6)	Sim. Pois é necessário trabalhar com a realidade.
R(7)	Sempre.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Os docentes que se propõem, efetivamente, à abordagem da educação de jovens e adultos com tais preocupações devem considerar que a escola é, de forma simultânea, um espaço de confronto de culturas e de encontro de singularidades. Por isso buscam romper com práticas educativas a serviço da domesticação dos grupos pouco ou não escolarizados, voltados à conformação dos educandos à forma dominante e padronizada de funcionamento intelectual. Um processo educativo no qual

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da **assunção** do sujeito é incompatível com o **treinamento pragmático** ou com o **elitismo autoritário** dos que se pensam donos da verdade e do **saber articulado** (FREIRE, 1996, p. 42, grifos do autor).

Quadro 8 - Questões Abertas P (8)

<p>P (8) De que forma você trabalha com as vivências e experiências trazidas pelos alunos? Tem conseguido transformar essas experiências em conhecimento significativo para o desenvolvimento da aprendizagem? Justifique.</p>	
R(1)	Sim. Buscando textos, atividades e levando essas vivências a discussões coletivas.
R(2)	Através de rodas de conversas eu procuro conhecer a realidade social e escolar de cada um, até onde estudou, o porquê parou, o que motivou a voltar a estudar e, a partir disso, crio conteúdos e estratégias de ensino.
R(3)	Sempre procuro utilizar temas de trabalho, que em algum momento abordem experiências ou vivências comuns aos alunos. Quando chegamos nesse ponto, eles argumentam, falam sobre suas vidas e analisam o tema trabalhado em comparação com o vivido. É como um ir e vir ...que faz com que se avança na aprendizagem. Um exemplo, Mazzaropi foi um ator, produtor, cineasta que não teve estudos e é aclamado por todas as gerações. Quando trabalhamos a história da vida dele, os alunos relatam suas vivências, o porquê não estudaram na idade certa... entre outras análises possíveis.
R(4)	Valorizando as experiências trazidas por eles e socializando. A partir delas desenvolver estratégias para trabalhar os conteúdos.
R(5)	Sim, sempre que possível!
R(6)	Não posso opinar, fiquei pouco tempo com uma turma
R(7)	Sempre, as experiências que trazem de casa enriquece o aprendizado.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

O quadro 8 denota indícios da imperiosidade pedagógica de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados da ciência ao apontar para o alcance pedagógico das discussões coletivas, das vivências, de artefatos da cultura popular e das histórias de vida.

Considerar tais invariantes da realidade cultural da EJA impõe ao professor sair da “zona de conforto” dos pacotes curriculares engessados, marca característica da prescrição curricular, e lançar-se na “zona de risco” do currículo real, em processo, típicos dessa realidade escolar. Um currículo com ação compartilhada entre educadores, educandos e gestores.

Uma escola para jovens e adultos, com esses propósitos, precisa viabilizar o processo de apropriação das primeiras letras a partir do texto, para compreender o contexto, e não pela abordagem fragmentada da silabação. Igualmente, deve tratar o número não apenas como quantidade, mas também como um código tal como se registra nos documentos de identificação dos sujeitos, o RG e o CPF, ou como a compreensão da ordenação necessária para localizar uma determinada residência.

Quadro 9 - Questões Abertas P (9)

P (9) Como você trabalha para contribuir para a permanência dos seus alunos, para que eles não desistam de frequentar as aulas? O que você faz para que seus alunos obtenham êxito no processo de escolarização?	
R(1)	Tentava descobrir o que levou o aluno a voltar a estudar e tentava adequar as aulas ao interesse da maioria dos alunos.
R(2)	Além do trabalho no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, eu tento criar um ambiente mais leve, de harmonia e companheirismo onde eles se sintam acolhidos e não tenham vergonha de expor suas dificuldades. Também gosto de conversar e brincar bastante com eles, contar piadas e histórias para que, além do ensino, tenham ali um lugar onde gostam de estar.
R(3)	O professor de EJA precisa estabelecer um laço afetivo com os alunos e mostrar a eles que cada dia ali é importante...que nós somos capazes de aprender, cada um em seu tempo, mas que todos nós aprendemos. E que estudar é um ato que só a pessoa pode fazer por ela mesma...Cada dia de aprendizado nos torna melhor que "ontem". E que esse processo não

	precisa ter tempo para acabar, pode ser contínuo...ao longo da vida! É um direito humano.
R(4)	Diversifico bem as aulas usando estratégias diferentes...
R(5)	Muito incentivo
R(6)	Muitas vezes recorro a minha própria história de vida
R(7)	Muita conversa, "bate papo", ter muita paciência ao ensinar.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

As questões apresentadas nos Quadros 7, 8 e 9 discorrem sobre o fazer da prática docente em sala de aula. Em ambos, os respondentes deixam claro que sempre levam em consideração a experiência que o aluno traz para a sala de aula, e a partir dele elaboram seus Planos de Aula. A questão abordada no Quadro 9, complementa e mostra como o professor age para evitar que, mais uma vez, esses alunos abandonem os estudos. Como bem salienta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Res. CNE/CEB 03/97 (BRASIL, 2000, p. 57).

Esse trecho do Parecer, evidencia a indispensabilidade de uma capacitação do profissional da educação que trabalha com jovens e adultos. E enfatiza que os professores devem elaborar projetos pedagógicos que valorizem e desenvolvam as habilidades necessárias aos alunos que frequentam a EJA.

Quadro 10 - Questões Abertas P (10)

P (10) Caso julgue necessário faça apontamentos e observações que considere importante e que não foram indagadas neste questionário.	
R(1)	Quando se tem uma turma de EJA, o fator mais difícil é manter os alunos na escola durante todo o ano letivo. Muitos fatores externos contribuem para a evasão.
R(2)	Talvez hoje a principal dificuldade do trabalho seja a questão da sala multisseriada, há alunos em níveis muito diferentes na mesma sala o que, consequentemente prejudica o ensino visto que é necessário preparar conteúdos muito diferentes e dar atenção individual
R(3)	No momento, sem apontamentos.
R(4)	Os alunos da EJA, são em sua maioria inseguros e o prof. valorizando os seus conhecimentos eleva muito a sua autoestima e a capacidade de aprender ...e lutar com as dificuldades diárias para estarem em sala de aula. Pra mim, foi uma experiência gratificante atuar com essa modalidade de ensino.
R(5)	Trabalhar com a EJA é muito especial e relevante, os alunos sentem a necessidade e de aprender, são esforçados, porém aqui em Marília se torna difícil, pois a sala é multisseriada e fica difícil atender a todos nas suas especificações e necessidades.
R(6)	Nada a constar
R(7)	Mais cursos voltados para esse tipo de ensino

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Na última questão os professores puderam relatar, segundo o seu ponto de vista, aspectos que não foram abordados nesta pesquisa. Surgiu outro fator mencionado no início deste capítulo: as salas multisseriadas. Este fato deixa o professor apreensivo e inseguro, justamente por não ter uma formação inicial e a posteriori, a continuada que dê conta de tratar destes assuntos de forma a desmistificá-lo e propor ações possíveis para o trabalho com salas multisseriadas.

Como bom professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não **aprendo** nem **ensino**. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 1996, p. 95).

Os problemas relativos ao conteúdo e à estrutura da Atividade de Estudo se colocam em um contexto didático-pedagógico no qual a unidade da atividade consciente é composta pelo caráter coletivo da prática da atividade por um sujeito ou grupo social, de acordo com Davidov (2019):

A atividade coletiva é praticada pelo sujeito coletivo. Qualquer atividade coletiva possui formas materiais e espirituais de sua realização, ou seja, algo que é chamado de comunicação profissional. Isso seria o primeiro ponto. O segundo ponto é a comunicação entre as pessoas e a reflexão de uma pessoa ou do coletivo sobre suas ações, sobre as ações dos outros membros e métodos usados por outras pessoas para executar uma ou outra ação. O terceiro ponto da unidade da atividade é o plano ideal e a imaginação. O quarto ponto é a atividade individual consciente do sujeito individual (DAVIDOV, 2019, p. 298).

Por que o posicionamento do autor é importante? Sem dúvida, porque a aprendizagem se constitui no plano das interações. É a aprendizagem que guia o desenvolvimento das pessoas. Imagine-se uma sala multisseriada na qual se deva discutir a temática da migração. Por certo, ao se fazer um levantamento, que pode oral, das histórias de vida dos educandos, constatar-se-ão peculiaridades relativas à naturalidade, formas e condições de locomoção, questões ambientais, demográficas, dificuldades para a sobrevivência, etc., as quais se revelarão ricas de nuances científicas a serem exploradas, inclusive, matemáticas.

Essas particularidades podem ser exploradas em diversos níveis de abordagem, seja dos educandos envolvidos com a busca de conhecimento das primeiras letras, seja no contexto daqueles interessados em atividades pós-alfabetização. A troca entre esses sujeitos e o docente propiciará uma nova forma de percepção da sala multisseriada, impondo-se uma transformação da cultura escolarizada ainda muito marcada pelo individualismo.

Impõe-se, então, favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educandos, estimulando-os à avaliação permanente de seus avanços e dificuldades, de modo a contribuir para a tomada de consciência do modo como a sua aprendizagem se realiza. À medida que aprendem, se desenvolvem, tornando-se mais aptos até a colaborar com a aprendizagem dos outros colegas.

Assim, encerra-se esta seção comungando-se do pensamento de quem sempre lutou pela conscientização, pela libertação das amarras da opressão. Um ser humanizado e completo, embora inconcluso, mas capaz de pensar e permanecer como membro atuante na busca da transformação da atual sociedade. Livre de preconceitos, poderá compreender a realidade para depois transformá-la, se tornando sujeito da sua própria história (FREIRE, 2005). É preciso saber de onde vem e onde se quer chegar.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto neste capítulo e de acordo com a análise e interpretação dos dados obtidos pelos questionários, realizados remotamente, conclui-se que os professores procuram levar em consideração a bagagem cultural trazida pelos alunos da EJA e, na medida do possível, tentam adequar os conteúdos trabalhados com esses alunos. Porém, percebe-se que, em alguns momentos, os professores se sentem engessados pelo Currículo. Outras vezes se sentem isolados pois, segundo seus relatos, não possuem formação inicial em Educação de Jovens e Adultos e também não são ofertadas, ao menos atualmente, uma formação continuada para esses professores que atendem a EJA.

É sabido que a Educação de Jovens e Adultos possui suas especificidades. Não é possível considerar um currículo elaborado para as crianças do Ensino Fundamental como algo que possa ser empregado na EJA. Pois, como discutido, uma dificuldade ainda presente nos processos de EJA é a tendência à infantilização dos jovens e adultos. Deve-se, efetivamente, serem levadas em consideração, as experiências de vida e as vivências desses alunos para a posterior escolarização. Nesse sentido, é preciso transformar a cultura escolar que torna hermético o conhecimento, desvelando, no mais profundo sentido freireano, as amarras para consolidação do princípio da educação como o mais sublime ato de humanização. Sobre esse ponto de vista é crucial que a liderar e organizar esse pensamento pedagógico esteja um professor qualificado, especializado, em constante processo de formação continuada. Será ele, o professor, o mediador para transformar o saber que o aluno já traz consigo de forma a ampliá-lo, tornando-o um saber científico.

Outra questão importante é o fato de que em Marília ainda não existe o Cargo de Professor da EJA. Essas salas são atribuídas por meio de Jornada Especial. É necessário mobilizar as instâncias de gestão, principalmente o Poder Executivo, para que se elabore um Projeto de Lei neste sentido. Pensar a educação inclusiva, voltada à superação do contingente de analfabetos no país, ainda superior a onze milhões de pessoas, impõe considerar a especificidade do trabalho educativo na EJA e a necessidade de profissionalização docente.

Torna-se necessário também, a implementação de políticas universitárias de oferta de cursos voltados à formação de professores para lecionar nesta modalidade de ensino.

Por fim, tem-se como certo que é necessário um engajamento nas políticas públicas do município de Marília para que, de fato, possam interferir diretamente para desenvolver esse segmento da Educação Básica, ainda posto em contexto de segundo plano, algo que não se constitui como prioridade. É preciso nivelá-lo às demais modalidades de ensino.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ, 2009. p. 35-43.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições70, 2011.

BLACKMAN, Cledenice; MIGUEL, José Carlos; SOUZA, Moisés José Rosa (Orgs.). **A Educação de Jovens e Adultos: práticas, políticas e desafios**. Curitiba – PR: Editora CRV, 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular do 2º Segmento do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Imprensa Oficial, governo de Estado de São Paulo, 2019a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (MEC)**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 289-300.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leiturinha).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e Desigualdades Educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 131-147, set. 2017.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ, 2009. p. 44-57.

MARÍLIA. **Decreto nº 8500**, de 08 de novembro de 2002. Disponível em:
http://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=16757&texto_original=1. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Decreto nº 11243**, de 30 de abril de 2014. Disponível em:
<https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/27619f8ef158a08bddd04cc60b6c8e7d.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 3200**, de 30 de dezembro de 1986, Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília. Disponível em:
https://www.marilia.sp.gov.br/arquivos/lei-3200-completa_30085716.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 4438**, de 21 de maio de 1998. Disponível em:
<https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/c08a26ef446283ef34943c7b6336ae49.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 8354**, de 19 de fevereiro de 2019. Disponível em:
https://sagl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=38693&texto_original=1. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei Orgânica do Município (LOM)**, de 04 de abril de 1990. Disponível em: <https://www.marilia.sp.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-do-municipio-de-marilia>. Acesso em: 21 set. 2020.

MIGUEL, J. C. Educação Matemática de Jovens e Adultos no Contexto das Relações de Equidade, Igualdade e Justiça Social: implicações relativas à constituição do pensamento teórico. *In*: BLACKMAN, Cledenice; MIGUEL, José Carlos; SOUZA, Moisés José Rosa. **A Educação de Jovens e Adultos: práticas, políticas e desafios**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

VENÂNCIO, João Carlos. A Educação de Jovens e Adultos na primeira etapa do Ensino Fundamental no Município de Marília. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano V, n. 10, periódico semestral, jul. 2007.

Os Atuais Desafios da Educação de Jovens e Adultos Para a Emancipação: Crise da Democracia e Desescolarização

*João Paulo Francisco de Souza*³⁰
*Raquel dos Santos Candido da Silva*³¹

Introdução

*“A educação como prática da
liberdade, ao contrário daquela
que é prática da dominação,
implica a negação do homem
abstrato, isolado, solto, desligado
do mundo, assim como também a
negação do mundo como uma
realidade ausente dos homens”*
(FREIRE, 2002, p. 70)

³⁰ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP-FFC). Professor-coordenador na Educação Básica na modalidade EJA, na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: joapaulo.francisco@protonmail.com.

³¹ Mestranda em Educação e bolsista CAPES-PROEx, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP-FFC). Professora na Educação Básica na modalidade EJA, na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: raquel.candido@unesp.br.

Neste capítulo, analisamos as perspectivas e desafios para a educação de jovens e adultos, EJA, situadas no âmbito da contribuição que deve prestar à guisa de inclusão educacional efetiva de amplo segmento de sujeitos oriundos das camadas populares e no contexto de profundas transformações sociais, políticas e econômicas da realidade brasileira contemporânea. Para agravar o quadro, vivemos a partir do final do ano de 2019 a excepcionalidade de uma pandemia, colocando em crise o funcionamento da sociedade, seus valores, costumes e posturas e aprofundando a desigualdade.

Se, por um lado, é fato que progressivamente a EJA se constitui como reconhecido campo de reflexões teóricas, avançando de um lócus secundário na análise do cenário educacional para uma dimensão um pouco mais considerada no debate acadêmico, por outro lado, a ela se impõe a assunção de uma identidade efetivamente voltada à pretensão de educação continuada, para todos e ao longo da vida e a retomada de atendimento efetivo da demanda, prejudicada por um quadro, recentemente acentuado, de supressão de vagas.

Assim, o presente estudo se estabelece com base em ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática da EJA, em análise documental sobre a constituição legal dos seus processos e na nossa atuação como gestores e educadores nesta área do conhecimento.

O ano de 2020 foi um ano atípico no que se refere à educação escolar; vivenciamos uma pandemia global que exigiu o isolamento físico e com isso, o fechamento de escolas em todo o mundo. No Brasil, foram implementadas medidas de isolamento físico que alteraram os meios de oferta da educação escolar pública e privada e, em todas as modalidades de ensino, vemos o delinear das consequências da implementação do ensino remoto em decorrência da impossibilidade de oferta de um ensino presencial. Tais mudanças, trazidas com uma agilidade que nunca se viu

antes no que se refere à implementação de políticas públicas educacionais, fizeram com que a educação escolar ganhasse novos contornos, influenciando o cotidiano, as vivências e experiências de educadores e educandos, que tiveram de se adaptar às exigências de uma educação mediada pelo uso das tecnologias digitais.

Concomitantemente, afora as discussões sobre as inúmeras contradições que impossibilitam que estudantes brasileiros, em sua maioria, de fato participem e acompanhem o ensino realizado remotamente - pela ausência de infraestrutura, equipamentos, mobília e internet - o período pandêmico aprofunda a exclusão de inúmeros sujeitos, seja por meio do agravamento dos conflitos que se dão em um âmbito sócio-político, seja pelos contextos internos da educação escolar que tem historicamente levado à exclusão. Nos últimos anos, temos observado o avanço de políticas educacionais excludentes centradas no treinamento dos indivíduos, que são anteriores ao cenário pandêmico.

No caso da Educação de Jovens e Adultos o quadro é bem preocupante. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, portanto, antes da pandemia do COVID-19, o Brasil apresentou a marca de 11,3 milhões de analfabetos, que corresponde a 6,8% de uma população de pouco mais de 166 milhões de pessoas acima de 15 anos, o que demonstra a falta de políticas públicas voltadas para essa população e o esvaziamento das políticas existentes, que caminham junto ao avanço do neoliberalismo e das reformas educacionais.

O agravamento dessa situação se evidenciou no ano de 2020 com a pandemia, quando se reduziram ainda mais a oferta de vagas de emprego e de matrículas nas escolas destinadas ao atendimento do público da EJA. Somou-se a isso a falta de assistência à saúde mental e física dos educandos como um dos resultados da inexistência de ações coordenadas voltadas para o enfrentamento das dificuldades dos educandos, em especial, aos menos

favorecidos socialmente, que têm hoje sua aprendizagem e formação novamente ameaçada pela invasão da EaD nessa modalidade de ensino. Muitos desses educandos estão submetidos a jornadas desgastantes de trabalho, assim como os educadores, que tiveram que se submeter a uma quantidade incalculável de registros burocráticos advindos das secretarias municipais e estaduais diante de uma sociedade de controle e vigilância a fim de estabelecer a precarização e o controle dos trabalhadores.

Diante do atual cenário político, econômico e pandêmico que vivenciamos na atualidade, a aprendizagem de jovens, adultos e idosos como um direito historicamente conquistado, diante da exclusão com a qual se estruturou o aparato jurídico-social brasileiro, ficou sistematicamente prejudicada, afetando não somente o direito à vida, à saúde e à educação dessa população, mas, ainda vale ressaltar o quanto tomou o controle sobre a autonomia e formação desses sujeitos, que hoje são longamente expostos a plataformas digitais, que na sua maioria são controladas e ofertadas “gratuitamente” por grandes corporações ligadas ao que se convencionou chamar pelo acrônimo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft) - e associadas a casos de extração de dados e da privacidade e segurança digital de usuários da internet.

Assim, temos observado a crescente influência dessas políticas na formação dos indivíduos, que reduzem significativamente as possibilidades de reflexão crítica e de compreensão acerca das relações sociais e do sujeito como ser atuante sobre o mundo. No Brasil, essa formação tem sido escamoteada principalmente após a implementação de reformas, sobretudo após o ano de 2016 com o golpe parlamentar, o que nos permite delinear um processo de desescolarização na EJA que serve aos interesses autoritários e antiemancipatórios postos em curso nas políticas governamentais do Brasil atual, que exigem indivíduos passivos e adaptados. Esse fenômeno, que ganha força devido à crescente

normatização de políticas públicas excludentes que resgatam a noção de suplência na EJA, atua por intermédio de uma perspectiva funcionalista que visa a educação apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, o que repercute na oferta desta modalidade de ensino e expressa o caráter contraditório entre democratização e desescolarização.

A educação a serviço do capital: o neoliberalismo e ruptura com uma educação para todos

No Brasil, a EJA se configurou historicamente como uma promessa, como um dever e uma dívida histórica do Estado brasileiro perante àqueles que durante séculos foram distanciados do processo de conhecimento, destinados unicamente à miséria e ao trabalho duro. A educação escolar, que até o século XX era realidade apenas para as elites e famílias abastadas, percorreu um longo caminho até que a universalização do ensino fosse de fato uma possibilidade. O reconhecimento do direito de jovens, adultos e idosos a terem acesso à educação escolar no Brasil, caminha junto ao processo de redemocratização do país, que ocorre após um longo período da vivência de uma Ditadura Civil-Militar. A Constituição Federal de 1988, que nasce para garantir aos indivíduos direitos inalienáveis é a mesma que pela primeira vez garante a educação como um direito para todas as pessoas.

No bojo dos aparatos legais que assinalam a educação de jovens, adultos e idosos como um direito subjetivo, a LDB nº 9.394/1996 estabelece alguns avanços ao reforçar o escrito na Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito de todos e de responsabilidade do Estado. Tais avanços, possibilitaram que a EJA fosse incorporada à educação básica e, sobre a pressão de educadores,

pesquisadores e movimentos sociais, buscou-se por meio da adesão a acordos internacionais, romper com o caráter de suplência que vigorava nas práticas de ensino da EJA. No entanto, durante os últimos quatro anos, temos acompanhado o avanço de políticas que contradizem alguns marcos importantes para a EJA, entre elas a Reforma do Ensino Médio sancionada pelo presidente da República Michel Temer em 2017, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, o retorno do ENCCEJA como certificador no Ensino Médio em 2017 e a possibilidade de oferta da EJA na modalidade EaD em até 80% da carga horária total do curso, estabelecida nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2018.

Essas reformas seguem políticas de ajuste macroeconômico, que redefinem o papel do Estado, inclusive questionando o seu dever de ofertar educação pública e de qualidade para todos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199), na medida que defende a universalização do ensino, mas não garante que todos possam vivenciar a experiência da escola. As consequências desse processo é o que escamoteia a própria noção de formação na EJA, que passa a ser fortemente ameaçada por uma visão instrumental e certificatória, a fim de servir aos interesses do mercado de trabalho que anulam o próprio sentido formativo da EJA, pois estamos diante “do aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Assim, esses processos passam a inaugurar novos modelos de gestão escolar, que se vinculam a processos que se desenvolvem nas esferas de produção e reprodução social e correspondem a novas estruturações do modo capitalista de produção que resiste em meio a crises e insuficiências. Diante disso, o Estado e seus respectivos sistemas de ensino, têm buscado adaptar a educação escolar às esferas econômicas e reprodutivas do capital, de modo a maximizar o desenvolvimento econômico. Isso exige, segundo

Oliveira (2000, p. 331), a introdução “na esfera pública das noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

As agências financeiras supranacionais e as grandes corporações, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) acirraram desde os anos 90’ suas influências na formulação de políticas públicas, nos documentos orientadores educacionais e nas ações educativas voltadas para a educação brasileira e para os países da América Latina. Esses órgãos internacionais são caracterizados pela atuação na defesa dos interesses capitalistas internacionais, desenvolvendo papel fundamental frente à reestruturação econômica de países chamados ‘subdesenvolvidos’ ou de ‘Terceiro Mundo’. Tais processos ocorrem na medida em que esses órgãos gerenciam e aplicam programas de ajustamento estrutural, interferem na formulação de políticas internas e mesmo na legislação dos países gerenciados. Nesse sentido, o avanço da interferência desses dispositivos de controle internacional na educação, transformaram o sistema educacional brasileiro em uma importante moeda de troca para o pretense alcance dos padrões capitalistas de desenvolvimento econômico que adaptam os indivíduos aos interesses do mundo capitalista.

Com isso, a educação brasileira, profundamente atrelada a essa perspectiva, tem perdido de vista a qualidade essencial de todo processo educativo, isto é, a potencialidade em promover uma formação verdadeiramente humana. O avanço das políticas neoliberalistas não apenas aprofundou o controle da racionalidade técnica e econômica sobre os processos educativos, mas contribuiu para o avanço de processos semiformativos em que a formação humana foi substituída pela necessária adaptação dos indivíduos, tornando os indivíduos funcionais, “submissos e conformados, pois não trabalha com a autonomia, reflexão e crítica” (PESCE, 2009, p. 103).

Martins (2012) demonstra como o empobrecimento da formação pela educação está ligada a uma visão empresarial, em que a escola passa a ser administrada por órgãos e normatizações baseadas em critérios técnicos e gerenciais, que atenda a eficiência e a alta expectativa do mercado. Tais exigências são próprias do desenvolvimento do capital e por isso, definem para a educação escolar o caminho da especialização, de modo que se garanta a empregabilidade dos indivíduos, que desde a educação básica são preparados para o mercado de trabalho. A educação escolar que visa direcionar as massas para o mercado de trabalho é a mesma que enquadra os indivíduos a uma adaptação passiva e funcionalista, ocasionando poucas ou nenhuma possibilidade ao indivíduo sobre o controle do destino ou do uso de sua força de trabalho. Tal paradoxo escancara a farsa do sucesso profissional e nos faz refletir sobre o lugar do indivíduo no interior dos processos formativos, além de nos possibilitar compreender que nem sempre a educação é um fator necessariamente ligado à emancipação. Ao contrário, a educação perpassa necessariamente uma esfera política, sem a qual é impossível conduzir os indivíduos para a autonomia e formação.

Refletir sobre a educação tendo em vista as mediações da forma social na qual ela se concretiza, o que no caso dos países capitalistas, se vincula à apropriação dos conhecimentos técnicos, revela que ao mesmo tempo que tais conhecimentos permitem a reprodução da vida humana, impõem a barbárie semiformativa na qual se caracteriza a formação cultural e educacional como um todo. Descobrir as condições para interferir no rumo dessa formação, tendo como base a formação para a emancipação de todos os indivíduos, exige que a educação possibilite que os homens se tornem sujeitos da história, aptos a romper com os processos semiformativos que os têm conduzido à barbárie e possibilitado o avanço de políticas autoritaristas. Essa tarefa, que diz respeito a todos aqueles interessados pelo conteúdo emancipatório da educação, permeia a

necessária desfetichização da educação escolar, sobretudo nos sentidos e significados da EJA, para que a educação possa ser conduzida em um sentido contrário ao atual avanço das políticas educacionais que atuam sobre a égide da ideologia neoliberalista, que não apenas se opõem à perspectiva de uma formação autônoma e emancipatória, mas visam interesses conservadores que contradizem flagrantemente um horizonte de autonomia social e política, que conte com a participação efetiva de todos os indivíduos nos rumos de seu país e nas deliberações coletivas voltadas à efetiva concretização de direitos e garantias.

Portanto, o escamoteamento desse processo caracteriza hoje uma verdadeira ameaça à formação de sujeitos interessados na democracia. Pensar a educação na EJA através de uma perspectiva crítica é ser capaz de compreender a objetividade das relações sociais que interferem nos processos formativos dos indivíduos responsáveis pela produção e reprodução das condições sociais vigentes, no qual a ausência de processos reflexivos na elaboração das experiências dos sujeitos da EJA podem ser explorados por interesses funcionalistas que atuam gerenciando a vida de crianças, jovens, adultos e idosos para que atuem positivamente sobre o mundo através da adaptação às regras, normas e ordenamentos socialmente constituídos.

Emancipação, autonomia e o fortalecimento dos processos democráticos na EJA

A crítica a uma educação meramente adaptativa foi realizada por Theodor Adorno em diversos escritos do pensador, no qual se buscou refletir acerca da dissolução da formação enquanto experiência formativa. Nesses escritos, encontramos análises que se debruçam sobre o processo de

produção e reprodução da vida humana em sociedade e de sua relação com a natureza, sobre a qual a formação do indivíduo está subordinada. A formação, que conduziria os indivíduos à autonomia, requer o comprometimento do educador com a aprendizagem, com a formação humana e com a educação ao longo da vida, que, dotadas de intencionalidade, dão sentido ao processo educativo - que é social e político -, sem o qual seria impossível orientar a educação rumo à emancipação. No entanto, a crise do processo formativo com o qual lidamos hoje, pode ser compreendida na medida em que, como vimos, se articulam às questões políticas, econômicas e sociais, inevitáveis diante da atual dinâmica do processo produtivo. No entanto, a crise de formação humana contra a qual toda a educação deveria ser orientada implica, necessariamente, no domínio do existente e das condições sociais vigentes.

Nesse sentido, quando analisamos as experiências formativas da EJA como uma possibilidade de nos contrapormos a esse estado de coisas devemos ter em vista os processos semiformativos que se infiltram no interior da própria experiência escolar por meio dos quais a formação humana é deturpada. Ao incorporar elementos irracionais ou conteúdos conformistas, ela contribui não apenas para fortalecer a irracionalidade que deturpa os saberes intelectuais e culturais, mas também para fortalecer o comportamento de assimilação e adaptação. Na EJA, muitas vezes os saberes, os conhecimentos e a vivência da escolarização, correspondem a um duplo aspecto: primeiro se relacionam com a experiência dos educandos e de suas concepções sobre a vida, adquiridas culturalmente em função do meio social; e, segundo, das idealizações, anseios e convicções dos educadores, que são seres socialmente mediados que também espelham a qualidade da formação que recebem.

A valorização da experiência dos educandos da EJA como um processo autorreflexivo nos leva a compreender que a formação humana,

em seu sentido educativo, significa ter em vista as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo, pois é por meio da experiência com o objeto que o indivíduo adquire a sua formação. Nesse sentido, a experiência formativa deve ser compreendida como o momento em que o educando poderia confrontar-se com os elementos objetivos que cerceiam a sua formação, adquirindo uma não-identidade com o real, ou seja, atuando mediado pela recusa do existente, sendo capaz de compreender a sua própria inadequação. Os processos semiformativos residem na uniformização da educação, que ocorre quando a educação escolar não é capaz de valorizar os diversos processos que nos conduzem à experiência formativa. Diante disso, nós enquanto educadores e demais interessados, devemos ser capazes de atravancar o fortalecimento da autoridade do saber escolar, cuja racionalidade está estreitamente vinculada aos padrões dominantes do capital, que não valoriza e não reconhece o saber e a compreensão do mundo em suas múltiplas formas e singularidades.

O processo de ensino escolar, quando dotado de uma perspectiva homogeneizante, nega as possibilidades para que os educandos se reconheçam como sujeitos do espaço escolar, como atores de sua aprendizagem e de suas próprias vidas. Uma educação escolar orientada nesse sentido já incorporou rótulos e estereótipos socialmente prescritos - como modos de ser, de falar, de vestir-se e de se comportar - os quais, na maioria das vezes, regula as relações que se estabelecem entre educadores e educandos, impossibilitando que os primeiros sejam capazes de acolher, de respeitar e de compreenderem a diferença como mais uma maneira de ser dentre as tantas variáveis possíveis, o que se constitui como um dos fatores que levam a permanência da autoridade do saber científico no interior do processo de ensino.

No entanto, não se pode simplesmente postular uma educação que rompa com esse estado de coisas, pois a perda da capacidade de vivenciar

experiências formativas não é algo que está posto para fora da sociedade, mas é produzido e reproduzido pela organização social, quando os processos necessários para a produção da vida, como o trabalho, perderam as qualidades essenciais para isso. No caso da EJA, que temos como estudantes pessoas que durante muitos anos ficaram distanciadas ou mesmo não receberam a vivência do saber científico e de uma reflexão sistemática, percebe-se o quanto a ruptura do ser com os objetos do mundo - os quais, como diria Adorno, o indivíduo só compreende quando julga coisa sua (ADORNO, 1995a, p. 32) -, interfere na prática cotidiana e nas atividades mais essenciais como o trabalho.

Assim, convencionou-se limitar os educandos da EJA a uma aprendizagem para a certificação ou para que esses possam, quando finalizarem seus estudos, adentrarem no mercado de trabalho, pois a maioria são desempregados, levados a ter como única ambição nos estudos a autonomia para concorrerem a uma vaga de trabalho. Com isso, desde a formação escolar, que recebem unicamente para que tenham a qualificação mínima exigida para qualquer trabalho assalariado e pouco remunerado, rompe-se com a articulação entre o mundo objetivo e o mundo intelectual, que já não se articulam no processo de trabalho. Hoje a separação entre aqueles destinados ao trabalho manual e aqueles que poderão dedicar-se a trabalhos intelectuais, produzem consequências que se desenvolvem no próprio processo formativo, que na EJA, não apenas visa promover uma semiformação, mas também atua vinculada aos processos de desescolarização, pois antes de buscar na escola uma formação por meio da qual o indivíduo seja capaz de refletir e compreender sobre o mundo, é preciso lidar com o imediatismo que corresponde a manutenção de sua própria sobrevivência.

Nesse sentido, temos na EJA a difícil tarefa de buscar uma formação autêntica, na qual os educandos sejam capazes de se impor no

mundo e compreender o real para que interfiram na reprodução de sua própria objetividade. Para isso, precisaria ocorrer mudanças desde a esfera de produção da vida, que se realiza somente por meio do trabalho. Essa relação, que poderia tornar o mundo cada vez mais humanizado, nos termos de Adorno (1995b), parte principalmente de uma educação crítica, que no caso da EJA, significa a necessária ruptura com os instrumentos técnicos que administram o mundo, os quais os educandos precisam decorar em apostilas para realizarem avaliações cada vez mais esvaziadas de qualquer conteúdo formativo.

Entretanto, quando supomos que seja possível reelaborar a experiência formativa dos sujeitos da EJA, não podemos perder de vista os aspectos subjetivos que também interferem nesse processo. Esses elementos subjetivos, por meio do qual as pessoas constituem a sua personalidade, mediadas pelas objetividades sociais, caracterizam a sua forma de ser e estar no mundo, o que muitas vezes não corresponde a uma consciência necessariamente progressista. Enquanto educadores, notamos o quanto alguns discursos autoritários e conservadores acabam sendo incorporados pelos sujeitos da EJA, que muitas vezes reproduzem certas visões ideologizantes, conservadoras, preconceituosas e negacionistas. Para Adorno, “uma mentalidade obstinada que nada quer ouvir a respeito de determinado assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica” (ADORNO, 1995a, p. 32), dessa forma, nos dias atuais, ao ministrar a disciplina de história por exemplo, muitos educadores encontram na EJA dificuldades para discutir e promover reflexões sobre certos assuntos e períodos históricos, como a Ditadura Civil-Militar, o Golpe Parlamentar de 2016 ou o avanço das *fake news*, definindo o cenário político no Brasil e a validade do saber científico.

Contudo, a vigência desses processos pode ser compreendida como uma decadência histórica, que reside no fato de que os indivíduos estão

cada vez mais adaptados a uma realidade em que sujeito e objeto do conhecimento encontram-se separados. Isso não quer dizer que a humanidade decaiu como se houvesse níveis lineares para o progresso e sim, que vivemos em uma sociedade na qual recebemos tantos estímulos que não sabemos mais a maneira de lidar com eles. Possibilitar que os sujeitos da EJA tracem caminhos emancipatórios diante desse labirinto no qual a experiência moderna se configurou hoje, em que se perderam os sentidos de humanização, é o que permitiria que a democracia e os avanços humanizadores se tornassem parte da experiência das pessoas, de modo que os educandos da EJA compreendessem esses assuntos como pertencentes a eles, o que é extremamente necessário para que se tornem sujeitos dos processos políticos.

Quando, por meio do resgate da experiência formativa, visamos fortalecer o potencial emancipador e antiautoritário da EJA, compreendemos que muitas pessoas, que são sujeitos da EJA, são deixadas unicamente à mercê de uma organização econômica em que são extremamente dependentes das condições existentes e da necessidade de sobrevivência diante das inúmeras desigualdades sociais a que estão submetidas. Tais elementos tornam os indivíduos limitados não apenas a uma situação em que são impotentes, mas saqueiam as possibilidades de qualquer sentido de emancipação. É preciso compreender que a ideia de democracia exige, necessariamente, a constituição de sujeitos autônomos, e a falta dessa formação traz à tona essa onda reacionária que observamos nos dias de hoje no cenário político, cultural, econômico e social brasileiro.

Nesse sentido, compreendemos a autonomia na EJA em um sentido emancipatório, que seja crítico e reflexivo acerca das objetividades na qual a experiência formativa se concretiza, de modo que a autonomia resgate a maioria definida nos termos kantianos, que remete “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO,

1995c, p. 124), sem a qual seria impossível aos indivíduos compreenderem o mundo em que é sujeito, mas também o seu objeto. Isso significa, para além da capacidade do pensamento de se impor e de atuar sobre o mundo, realizar decisões conscientes, de modo que os indivíduos sejam capazes de fortalecer processos democráticos, que não se deixem levar por propagandas e discursos sedutores que vão de encontro ao crescente cenário de autoritarismo. Para Adorno,

Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995d, p. 141).

Nesse sentido, afirmamos que a educação na EJA contém um viés político que não pode ser ignorado, que exige que nós, enquanto educadores, reflitamos acerca da problemática de uma educação meramente adaptativa, na qual se incorpora um modelo único de ser e estar no mundo, contribuindo para a permanência de um estado de coisas que não rompe com as contradições do existente. O sujeito da EJA deve ser compreendido como um indivíduo no mundo, dotado de experiências e conhecimentos que não se resumem ao conteúdo escolar. A exigência de Kant, de que os homens deveriam se libertar de sua menoridade, exige de nós enquanto educadores, que sejamos capazes de compreender que a educação, ao contrário daquilo que a moderna sociedade capitalista estabelece, não deva ser utilizada no intuito de modelar as pessoas, mas sim, estabelecer o vínculo necessário entre educação e emancipação.

Conclusão

Com a Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), sob a gestão do governo de Michel Temer, o país ficou impedido de investir na Educação, entre outras áreas, pelos próximos 20 anos, alterando importantes artigos da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Tal medida representou um grande passo no desmonte das políticas públicas, ampliando as desigualdades sociais e priorizando os interesses do mercado. Os cortes na educação estão sempre enunciados nos discursos advindos do governo federal de lá para cá. Há que considerar ainda que a emenda repercutiu também na saúde e segurança pública, que hoje vemos fragilizadas mediante a crise sanitária causada pelo novo Coronavírus.

Assim que assumiu o Ministério da Educação, o então ministro Ricardo Vélez Rodrigues, junto com o presidente Jair Messias Bolsonaro, extinguiram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dissolvendo-a em duas novas secretarias, a saber Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. A SECADI havia sido criada em 2004, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, advinda de intensa mobilização de variados movimentos sociais e populares. A pasta era responsável por programas e políticas públicas na área da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena entre outras ações, tendo como objetivo principal garantir o direito à Educação e a inclusão social.

Somado aos altos índices de desemprego, que tornam o período de pandemia da COVID-19 ainda mais dramático, a Educação de Jovens e Adultos vive atualmente um alto índice também de evasão de seus sujeitos

que se encontram submetidos a várias pressões sociais, econômicas e sanitárias. De acordo com Di Pierro (2005, p. 4):

[...] os jovens e adultos das camadas populares não ocorrem com mais frequência às aulas porque a busca dos meios de subsistência absorve todo seu tempo, seus arranjos de vida não se harmonizam com a frequência contínua da escola e os conteúdos veiculados são pouco relevantes para pessoas cuja vida está preenchida por múltiplas exigências.

Essa realidade afeta profundamente o processo de educação, criando novas necessidades e desafios que estão postos à EJA, estabelecendo como demanda fundamental pensarmos também novas formas de superar os problemas aqui já apontados. Assim, “não poderá haver mudanças radicais no sistema educacional sem, contudo, haver rupturas e reformas no controle do sistema do capital”, conforme aponta Mészáros:

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (Mészáros, 2008, p. 52-53).

Para que essa mudança de fato seja encaminhada, vale destacarmos como apontado por Mészáros que a Educação não tem como ser neutra e,

portanto, é importante que ela seja orientada na perspectiva de uma educação democrática, o que implica em vários processos, estratégias e concepções educativas capazes de romper objetivos autoritários e determinações opressivas. Intervenções e iniciativas docentes e discentes podem colaborar no sentido do rompimento dessas estruturas, na medida em que uma nova lógica de resistência é construída conjuntamente com reestruturação dos poderes a partir de uma transformação emancipadora. Para tanto, a formação contínua, a atitude intencional do ensino e o alargamento da consciência crítica dos educadores é fundamental nesse sentido, uma vez que tem impacto direto no acontecimento das aulas e na emancipação dos educandos, buscando romper especialmente com um sistema neoliberal que avança exponencialmente como acima foi apontado - baseados no aumento do lucro, na expansão do capital, dominação ideológica social e na educação como mercadoria, que tem como objetivo a adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.

Essa ruptura, portanto, visa a superação de uma concepção tecnicista, no qual o treinamento dos indivíduos passa a conduzir a formação humana, compondo uma das esferas mais complexas da atividade humana, que condiciona o trabalho educativo realizado, subsidiando saberes, experiências e conhecimentos construídos e sistematizados historicamente. Conforme aponta Mello (2009, p. 39):

Nessa perspectiva, quando pensamos a educação como construção da natureza humana, percebemos, por parte de quem ensina, a necessidade de uma atitude intencional, calcada na teoria que permita a compreensão da complexidade do processo educativo que possibilite a construção, nos alunos, das máximas qualidades da natureza humana até aqui desenvolvidas pelos homens e mulheres que nos antecederam na história. Ao mesmo tempo, essa compreensão do processo de construção da natureza humana pela via da educação deve levar os

sujeitos que aprendem a uma atitude intencional de máxima apropriação dessa natureza humana social e historicamente construída. Com uma tal atitude em ambos os pólos do processo educativo, potencializaremos as conquistas da educação para a construção de uma sociedade justa e que respeite a vida em nosso planeta.

Referências

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In*: _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. Educação para que?. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In*: _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In*: _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In*: _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

BRASIL. República Federativa. Emenda Constitucional n. 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**; Edição: 241; Seção 1; p. 2. Publicado em 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21295527/do1-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459 Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. República Federativa. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988) Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 25 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil R. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DI PIERRO, Maria C.; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 223.

MELLO, Suely A. A construção da natureza humana na educação de jovens e adultos. In: MIGUEL, José Carlos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (org.). **Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens na EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

SILVA, Odair V. Educação escolar e neoliberalismo: análise crítica sobre as diretrizes sociais de formação na sociedade contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano XIV, n. 23, periódicos semestrais, jan. 2014.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

EJA e Multiletramentos na Educação do Campo: Práticas de Aprendizagem e Inclusão Digital

*Douglas Antonio Rodrigues Silva*³²

*Rodrigo Martins Bersi*³³

Introdução

Muito tem se discutido, nos últimos anos, sobre práticas inclusivas no que tange à Educação dos jovens e adultos, principalmente após a popularização de novas formas de aprendizagem baseadas nos multiletramentos e ferramentas que, até outrora, eram descartadas ou encaradas com resistência por boa parte dos educadores e educadoras no Brasil. E esses modelos que, em boa parte, são sedimentados em pilares sustentados pelo dinamismo da grande rede mundial de computadores despontam no século XXI como potenciais ferramentas para a erradicação das condições precárias enfrentadas pelos professores, principalmente, no flanco da educação no campo e, ainda, na educação de jovens e adultos, nosso recorte nesse trabalho.

³² Doutorando em Educação pela FFC, UNESP, Campus de Marília. Mestre em Educação pela FFC, UNESP, Campus de Marília. Professor vinculado ao Programa de Formação Pedagógica para Professores CETEC Brasil Profissionalizado.

³³ Mestre em Educação pela FFC, UNESP, Campus de Marília. Licenciado em História pela UENP – Universidade Estadual do Norte Paranaense. Atua na área de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, com foco em Softwares Livres e Educação de Jovens e Adultos.

As novas formas que despontam no cenário educacional e pedagógico, além de proporcionar algo tão importante quanto a escrita pela técnica, nos revela outro ponto preponderante na sociedade: como o entendimento de alguns conceitos de aprendizagem, baseados em ambientes digitais, podem fazer uma enorme diferença na forma com que as pessoas conseguem compreender, questionar e atuar de forma participativa na sociedade, seja em microambientes, como uma sala de aula, uma escola ou um bairro, como em macroambientes, resultando na otimização, entendimento e mobilização, até mesmo, das comunidades mais remotas de um país com dimensões continentais como o Brasil.

Com o passar dos anos, os seres humanos participaram de novos processos que culminaram na reconfiguração da educação para que esta continuasse a desenrolar sua missão de preparar jovens e adultos para o mundo, muito além de meras técnicas desempenhadas nos mais diversos campos de trabalho, mas sim, no desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão participativo, racional e crítico. A web, presente em uma dessas principais reconfigurações existentes entre os séculos XX e XXI desponta como um elemento que não pode ter suas dimensões sociais ignoradas, já que também possibilita a transmissão do conhecimento – seja ele formal ou informal – aos mais afastados pontos territoriais. Claro, não é nossa pretensão neste estudo retransmitir a falácia que é ditada e repetida em alguns campos da educação corporativa, desprovida de fundamentos pedagógicos reais e que afirma, categoricamente, que o mundo vivencia a “era da comunicação”. Não se pode considerar tal era como abrangente em todo mundo visto que, em uma quantidade considerável do planeta, a contar pelo continente africano e, até mesmo, alguns pontos do próprio Brasil, a conexão com a web praticamente inexistente e, em outros casos, ela ocorre com velocidade pífia de transmissão de dados, tornando impossível opções da transmissão de vídeos – ou *streaming* –, por exemplo.

Este estudo, pautado nos multiletramentos e assentado no acesso à internet como elemento transformador, principalmente, para os educandos jovens e adultos residentes nas áreas rurais, busca traçar apontamentos importantes no que tange ao campo da educação nesse meio e na forma com que ela pode alterar a percepção de uma quantidade imensa de alunos, não só ensinando-os a ler e a escrever, como também, a programar, a entender os processos existentes em um computador, ainda que não mergulhe profundamente em suas dimensões social, cultural e crítica.

**Educação de Jovens e adultos: o dinamismo no aprendizado,
familiaridade com recursos digitais que pode ser revertida em
aprendizagem formal e inclusiva**

Diante do contexto da ampliação das comunicações, o mundo está, atualmente, em um processo de transição que talvez seja único em sua História, se considerarmos a rapidez com que ele acontece. A internet modificou drasticamente os padrões de comportamento, consumo, relações sociais, participação política e muitos outros fatores nas mais diversas regiões do planeta. Claro, sabe-se que a Grande Rede é um novo flanco para a política e que, sabendo disso, muitas pessoas a usam como uma forma de desinformação, que geralmente é associada, também, a associações entre empresas de comunicação e telefonia com as gigantes do Vale do Silício que controlam os grandes espaços na web, empresas que são mais conhecidas por seus domínios, mas que não deixam de ser organizações que visam o lucro através de serviços intangíveis.

Em meados dos anos 90 os educadores do Brasil começaram a se deparar com novas possibilidades tecnológicas que poderiam ser aplicadas

em salas de aula e que, outrora, eram acessíveis apenas à uma pequena parcela desses profissionais. Tratava-se das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que correspondem a um agrupamento de recursos tecnológicos integrados, que possibilitam a automação e otimização comunicação dos processos de qualquer organização, a melhoria da apresentação de resultados para a pesquisa científica e, como não seria diferente, uma nova possibilidade de recursos que poderiam ser utilizados para o ensino e aprendizagem. E tais recursos são possíveis por meio das funções de hardware, software e de um aparato de telecomunicações. Ou seja, um computador, um software e uma conexão com a internet.

Quando tratamos deste assunto tomando como enfoque a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o fenômeno da internet exerce uma enorme influência nos mais diversos aspectos, principalmente, quando pensamos que uma parte considerável dos jovens possui um aparelho celular. Nos referimos apenas à uma grande parte, ao contrário do que prega a falácia da "era da comunicação" porque não é preciso ir muito longe para saber que uma vasta quantidade de jovens no mundo não tem acesso ao mundo digital, a cultura digital, tampouco a um smartphone. Isso acontece, por exemplo, em boa parte da África subsaariana em que o acesso é limitado, até mesmo, à água. Ao mesmo tempo, não poderíamos deixar de mencionar que, segundo dados da Unesco (NO MUNDO..., 2017), uma em cada cinco crianças do mundo, cerca de 263 milhões no total, está fora das salas de aula. Fragmentando esse número, em nível primário, 63 milhões de crianças entre 6 e 11 anos estão fora da escola. Além desse chocante número, outros 61 milhões de adolescentes entre 12 e 14 anos e 139 milhões de jovens de 15 a 17 anos não possuem matrícula em nenhuma escola. Isso mostra uma necessidade latente de que alguma providência em grande escala, uma reforma multiestrutural seja tomada,

para evitar um colapso ainda maior e que privará mais e mais crianças, jovens e adultos de todos os processos de aprendizado. Não temos a pretensão de dizer que a internet, alinhada à Educação seria um fenômeno amplo e abrangente. Para um foco mais preciso, consideraremos os jovens e adultos do Brasil e que possuem acesso à internet.

Quando tratamos da influência dos meios digitais nos jovens e adultos, nos remetemos aos estudos de Arnett (2002), que estabelece que parte dos elementos culturais dos jovens tem origem na cultura local, ao mesmo tempo em que outra parte, se origina em elementos que tem alguma relação com a indústria cultural. Ainda segundo Arnett (2002), é exatamente nesse ponto que incide a globalização, resultando na fusão de vários elementos para o estabelecimento de relações culturais que podem não ser assimiladas por pessoas que não compreendam muito bem o momento da expansão digital. Vale lembrar que, historicamente, não faz muito tempo que o mundo digital tomou o lugar do analógico na vida dos jovens brasileiros, ainda mais se considerarmos a precária propagação dessas tecnologias.

É claro que, quando se trata da juventude, a ruptura com a rigidez dos comportamentos anteriores – até mesmo se tratando de tecnologia – ocorre de uma maneira muito mais dinâmica. E essa ruptura destrói velhos padrões de comportamento, ao mesmo tempo em que estabelecem novas formas para o estabelecimento de relações culturais entre os jovens. Zygmunt Bauman (2001), no livro *Modernidade Líquida*, expressa esse dinamismo de uma forma bem direta:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido

a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

Ou seja, há uma nova forma ou novas formas para a constante modificação cultural entre os jovens, impulsionada pela internet com que as crianças, jovens e os adultos das últimas gerações têm para utilizar-se de aparelhos eletrônicos como computadores, celulares e *smartphones*. O modelo anterior de relações em que um ser humano mais velho ensina a forma correta da utilização de determinado utensílio, no caso dos dispositivos eletrônicos e, mais recentemente dos digitais, perde espaço para uma pessoa cada vez mais jovem que ensina como os pais devem proceder para se inscrever em determinada rede social. Ou, também, como deve ser realizado o procedimento para postar uma *selfie*, palavra recentemente incluída no dicionário e que se refere ao autorretrato. Ou, ainda, como enviar mensagens instantâneas através de aplicativo, assistir vídeos através do recurso de streaming, etc.

Todos esses fatores, que nos revelam de forma significativa a facilidade com que os jovens interagem entre si e absorvem conhecimentos diversos, nos leva a pensar sobre a possibilidade da junção desse aprendizado digital com outros processos educativos. Pereira (2011) afirma que:

No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos. [...] As comunidades

rurais em todo o país notoriamente possuem sérias limitações de acesso à informação. A maioria não dispõem de jornais e revistas, bibliotecas, e muitas famílias não possuem televisão [...] O problema central que uma Sociedade da Informação deve vencer, em primeira instância, é o da exclusão digital (PEREIRA, 2011, p. 8).

Também ressalta a possibilidade da utilização de recursos pedagógicos digitais, por meio do letramento digital, para se utilizar da tecnologia dos softwares, internet e da computação – os mesmos pilares citados acima – para um efeito transformador, que torne mais participativos da sociedade os cidadãos, principalmente, das periferias e regiões mais pobres e que têm números altíssimos de evasão escolar e analfabetismo. Além disso, esse tema é recorrente visto que boa parte dos educadores do país ainda possuem limitações no que tange aos usos e apropriações dos recursos tecnológicos. O computador, o software e a internet, juntos são bem mais do que meros instrumentos de comunicação e trabalho. Eles representam novos meios de interação, organização e linguagem, essenciais à sociedade contemporânea e que se distribui e se organiza em rede. O autor, sobre a forma de organização social, acrescenta que a internet e a sociedade em rede seriam o resultado de uma *“encruzilhada insólita entre a ciência, a investigação militar e a cultura libertária”* (CASTELLS, 2003, p. 34).

O letramento digital e a participação ativa através da internet

No final do século XX e nos primeiros anos do século XXI a popularização da internet, junto com os novos meios de comunicação, redefiniram, de várias formas, os processos de letramento no que tange ao acesso, uso e divulgação de linguagem. Ambientes online, chats,

comunicadores instantâneos e redes sociais - além dos softwares das mais variadas vertentes - nos revelam um novo ambiente, o cyberspaço, que até os dias atuais se faz presente e de uma forma cada vez mais crescente. Novas e dinâmicas formas de letramento ganham força e começam a substituir as rígidas ideias centradas apenas em uma determinada linguagem e escritas à mão.

A Web 2.0 redimensiona não só a forma como as pessoas se relacionam entre si, diminuindo os pequenos grupos e conectando as pessoas em rede, mas também, altera a forma com que os cidadãos participam da sociedade, cada vez mais multimodais, hiperindividuais e hipercomplexos. Não é raro se deparar com um vídeo no comunicador instantâneo *Whatsapp* que mostra algum procedimento criativo ou inventivo, realizado em áreas pobres do mundo, que possui o destaque, justamente, pela forma com que é projetado ou construído com recursos parcos. Tais vídeos, muitas vezes, são popularizados através do efeito viral, que consiste em um número considerável de compartilhamentos pelos usuários das redes digitais, ressaltando-se seu aspecto multimodal, característico da Web 2.0.

É exatamente nesse ponto, da participação coletiva pela multimodalidade, que já encontramos algumas evidências de que o aprendizado da linguagem de comunicação das máquinas ou a programação, ainda que a consideremos de forma superficial, aparece como um elemento potencializador da educação. Por exemplo, no compartilhador de vídeos no *Youtube* encontramos diversos vídeos com dicas sobre otimização do consumo doméstico de energia elétrica ou para se evitar o desperdício de água, dicas para resolver problemas de infiltração ou dos melhores processos para conseguir entrar em uma universidade estrangeira, ou ainda, como instalar algum recurso eletrônico em automóveis ou implementos agrícolas. Esses reviews, em muitas ocasiões,

são realizados por pessoas que, embora não tenham o ensino formal, conseguem de forma criativa superar ou reconfigurar processos sofisticados para melhorar sua qualidade de vida. Sobre esse cenário, Pereira (2011) ressalta que:

A inclusão digital é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. Para isso, precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair o conhecimento (PEREIRA, 2011, p. 17).

Quando consideramos a educação de jovens e adultos nos dias atuais, sob o contexto citado acima, o letramento digital aparece como novidade, socialmente construído, e que representa as habilidades e conhecimentos necessários para a realização de qualquer tarefa relativas à linguagem e utilização, de forma plena, do computador. São as rédeas e o aparato científico que permitem conduzir um sistema de softwares, através de um computador físico – seja ele um smartphone ou um computador pessoal – através de uma comunicação via web 2.0, pois está fundamentalmente baseada na colaboração entre os usuários, portanto, na multimodalidade. Ou seja, mesmo nos vídeos sobre equipamentos das mais diversas vertentes e editados de forma amadora por técnicos autodidatas, usuários da internet, notamos a habilidade para a gravação, edição e compartilhamento desses vídeos através da Web 2.0.

A Web 2.0 possibilita o aumento da representatividade, da comunicação e torna possível que, por exemplo, um agricultor em uma cidade do extremo norte, que muitas vezes não possui sinal de internet em casa, mas o tem através do 3G do celular, consiga mostrar ao mundo uma nova forma de colheita que ele desenvolveu em sua propriedade. Ou que, também através do mesmo recurso, possa contribuir e comentar uma invenção parecida, em outro canto do país, auxiliando o novo inventor e otimizando o processo, que muitas vezes possuem dificuldades comuns. Nesse ponto, a utilização do computador em sala de aula já poderia ser considerada essencial, representando a possibilidade de comunicação e ampliando a voz dos envolvidos, independente da distância geográfica. Nesse ponto, Xavier (2007) ainda acrescenta que a inclusão digital:

Considera a necessidade de indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de ajudar o mais rápido possível os alunos a exercer melhor a cidadania neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2007, p. 133).

A inclusão digital, dimensionada através das mais diversas formas de aprendizagem formal e informal, já apresenta elementos transformadores em uma análise superficial. É quase evidente que, com um maior incentivo formal para a criação e estabelecimento de formas de inclusão do letramento digital em categorias de ensino de jovens e adultos na EJA, o cenário do ensino poderia ser diferente do atual. Claro, sabe-se que a questão se refere a pontos muito mais espinhosos e delicados do que apenas a inclusão de novos parâmetros e técnicas dentro de sala de aula, já que envolve recursos financeiros e uma malha de componentes tecnológicos que, para uma verdadeira eficácia nos sistemas de ensino, deveriam ser atendidos em suas minúcias.

Essa modificação deveria ser realizada de forma vertical e pelos gestores que controlam os repasses de recursos educacionais a todas as áreas do país, além de, claro, haver uma finalidade política, seja por questões regionais de controle ou, até mesmo, desconhecimento de tais recursos por parte da velha classe política do Brasil. Essa casta, que tem se perpetuado no poder de forma hereditária – não são raros deputados que são filhos de deputados ou tenham um grau de parentesco – ou por indicação mostra-se, principalmente pelas últimas manifestações sobre a política de desinformação, conhecida como *fake news*, completamente alheia a esse movimento que amplia cada vez mais seu espaço na web, proporcionando a união de grupos comuns e transformando o computador em voz ativa das classes mais pobres. Mais um elemento que, se colocado sob a luz, ressalta a importância do aprendizado dos recursos digitais pelos jovens e adultos em sua formação. O ensino do letramento digital, capaz de transformar o aluno em um sujeito com voz na sociedade, ultrapassa o ponto da técnica e se assemelha ao contexto em que Paulo Freire, conhecido educador brasileiro, colocava a escrita em meados dos anos 1970.

O aprendizado da leitura e escrita era importante à época, não somente para que o sujeito conseguisse ler e escrever, se comunicar, mas sim, para participar de forma mais ativa na sociedade em que faz parte. Não podemos desconsiderar que o letramento está associado as práticas sociais e culturais nas quais os sujeitos estão implicados, ligado diretamente à toda a bagagem que o jovem traz em sua vida, seus conhecimentos prévios e informais, suas experiências com números e, claro, sua vivência e relação com os novos padrões de comunicação. Em boa parte das salas de aula de EJA o smartphone é um elemento presente e que deve ser considerado como uma possível ferramenta para o discente.

Inclusão Digital e Práticas de Multiletramentos na EJA

Reconhecemos, portanto, a existência de diferenças sociais quanto ao acesso às TDIC, o que dificulta, e por vezes impede, a inclusão de indivíduos, como os sujeitos da EJA, a margem da cultura digital e que não dispõem dos recursos básicos para participar desta cultura ascendente. Trata-se de uma sociedade altamente desigual, que denominamos hipermodernidade, com conexões hipercomplexas, marcada pelo instantâneo, fluida e dinâmica, pautada num fluxo constante de informações, que são rapidamente substituídas por novos dados, gerando uma sociedade do hiperconsumo e do hiperindividualismo, que possui suas similaridades e diferenças com a sociedade moderna industrial (ROJO, 2015), repercutindo, desta maneira, em realidades distintas entre a cultura digital e a dos jovens e adultos da EJA.

Tomamos como hipermodernidade algo entre a Modernidade Líquida, a Sociedade da Informação e a Modernidade Industrial, pois esta configura-se de maneira independente e multifacetada. A realidade hipermoderna não rompe com a modernidade industrial, mas a radicaliza. O consumo de mercado, característico na sociedade industrial, amplia-se e toma dimensões continentais, com multinacionais com poder financeiro maior que países, em ritmo acelerado, com um aquecido comércio de bens de consumo pouco duráveis e uma malha de informações articuladas para influenciar os indivíduos hipermodernos a continuar o processo de aquisição de bens, tornando o consumo uma necessidade básica na hipermodernidade.

O fluxo de informações caminha também nesta direção, de garantia de acesso aos bens de consumo. Portanto, sites como Youtube.com e Facebook.com, por exemplo, garantem diretamente nas

empresas de telefonia móvel o acesso ilimitado às suas plataformas, através de planos de dados específicos, garantindo desta maneira maior facilidade de acesso dos usuários aos seus sistemas e um fluxo constante de clientes, impulsionando assim a venda de propagandas e outros bens de consumo. Nesta realidade, o sujeito não é tão induzido de maneira inconsciente a consumir, mas conscientemente convencido da necessidade do consumo, para que possa fazer parte desta hipermodernidade, cuja uma das características é o hiperconsumo.

A organização técnica e científica são aspectos valorizados tanto na modernidade industrial quanto na hipermodernidade, reconhecendo nesta última a valorização de profissionais das ciências exatas, como nas engenharias, sistemas de informação e informática, em detrimento de outras profissões ou até de formações mais amplas e integrativas, focando-se nas hiperespecialidades. Toda a organização de uma plataforma digital vem de instruções técnicas e que necessitam de constantes atualizações, tendo, portanto, uma sociedade que se fundamenta no fluxo de informações que circulam em uma complexa rede de equipamentos e conexões baseadas em ciência e técnica, mediadas por TDIC, sejam em atividades simples e cotidianas ou até nas mais complexas operações no âmbito científico, político e empresarial.

O tempo também sofre seus efeitos hipermodernos, principalmente pelo fato de que outrora, com a invenção do relógio mecânico, anunciou-se o domínio da contagem e da medição do tempo, mas nestes tempos contemporâneos vive-se a complexificação do tempo em milissegundos, com o relógio atômico e conexões em tempo real, que cobrem o planeta como um todo, permitindo que pessoas conectem-se e transmitam informações de maneira praticamente instantânea, em diferentes localidades, transpondo desta maneira a fronteira espacial para contatos e trocas de informações, portanto, torna-se possível a

comunicação instantânea entre pessoas em lados opostos do planeta ou ainda a circulação de uma notícia em tempo real. São mudanças profundas que representam uma verdadeira revolução humana, desta vez digital.

A escola, neste contexto, não pode simplesmente ignorar a inclusão digital e as TDIC nos conteúdos escolares, assim como também é de fundamental importância reconhecer as nuances da distribuição desta hipermodernidade nos diferentes cantos do país. Desta maneira, reconhecemos também uma hiperdesigualdade, pois as diferenças econômicas e sociais que existiam na modernidade industrial acabam, também, por se radicalizarem, criando realidades distintas e dicotômicas, de um lado os participantes ativos da Web 2.0, compondo o ciberespaço em uma cultura digital ascendente e de outro lado, os sujeitos segregados destes avanços, sem acesso a um terminal como um computador ou o tendo de maneira restritiva e superficial, como o caso de planos de dados de baixa velocidade, em 3G, que permitem apenas a navegação em redes sociais e a utilização de comunicadores instantâneos, não permitindo o acesso a toda a complexa rede de TDIC hoje disponíveis aos usuários, restringindo a experiência do usuário no contato com estes recursos.

No âmbito educacional, existem múltiplas propostas de ação que envolvem o uso das TDIC nas escolas, com destaque a iniciativas privadas, como grandes redes de ensino, que implementam em seus planos de ensino instrumentos tecnológicos de alta qualidade, com conexões ágeis, equipamentos potentes e excelentes propostas pedagógicas, mas outras iniciativas, como, por exemplo, a do Decreto 9057/17, que incentiva a incorporação da EaD - Educação à Distância nos planejamentos pedagógicos. Por exemplo, no caso da EJA, torna-se possível que toda a escolarização destes jovens e adultos aconteça fora da escola, por meio de terminais como um computador com acesso à internet, sem, por outro lado, se ponderar as possíveis dificuldades destes sujeitos ao lidar com estes

recursos da cultura digital, considerando-se o fato de que boa parcela destes indivíduos da EJA não estão incluídos e não possuem acesso ou familiaridade com estes equipamentos.

Além dessas iniciativas que acabam por afastar os sujeitos da EJA da escola, sob a máscara de facilitação da educação por meio das tecnologias, depositando toda a responsabilidade do processo formativo nos alunos, tornando o sujeito seu único responsável pelo sucesso ou interrupção de sua escolarização, encontramos propostas que incentivam a utilização das TDIC no âmbito escolar, porém com viés profissionalizante, com foco delimitado na profissionalização e na instrumentalização técnica de sujeitos para o mercado de trabalho (TAKAHASHI, 2000), mas sem se fortalecer a utilização integral dos equipamentos tecnológicos para as mais diversas necessidades cotidianas, ficando, desta maneira, uma formação mais superficial e preocupada somente em capacitar profissionais para lidar com os equipamentos eletrônicos no mercado de trabalho, mas sem que estes se apropriem de forma efetiva e independente das TDIC. Desta maneira, reconhecemos necessário que as práticas pedagógicas:

[...] considerem as necessidades e expectativas do aluno jovem e adulto das classes de EJA, incluam a discussão de conceitos das diversas áreas de conhecimento, em contextos que possibilitem a interação entre os atores do processo educativo e propiciem a construção de significados importantes para a formação dos sujeitos desse processo (MIGUEL, 2009, p. 82).

O que compreendemos por letramento é justamente a aplicação da linguagem e seus diversos gêneros discursivos na realidade concreta e socialmente construída, assim como a compreensão das normas e práticas que compõem e delimitam estes gêneros, portanto, são sujeitos letrados

aqueles capazes de lidar com os diversos gêneros discursivos, nas mais diferentes situações sociais, sabendo quando e como ler um texto jornalístico, uma revista de entretenimento, também interpretar um extrato bancário e escrever uma carta ou um ofício a uma figura pública, portanto, todas essas práticas são atividades de letramento, pois situam as atividades da linguagem na realidade concreta e socialmente construída. Assim, como o sujeito necessita reconhecer os gêneros discursivos na linguagem oral e escrita, isso também acontece no âmbito digital, ao que denominamos de multiletramentos.

Nas atividades de multiletramentos reconhecemos a multiplicidade de gêneros discursivos no âmbito digital e o necessário conhecimento das normas internas de funcionamento destes determinados gêneros discursivos digitais, como o e-mail, o post, o comentário, o script ou outros meios de participação no âmbito digital. Preocupamo-nos não somente com a instrumentalização técnica dos sujeitos, mas, principalmente, com os multiletramentos destes indivíduos, que necessitam reconhecer os diversos gêneros discursivos no âmbito digital, conhecer suas regras e funcionamentos, para então agir, modificar a realidade e interagir com outros sujeitos nestes ambientes. Em nossa compreensão, atividades pontuais como a instrução técnica para capacitar uma pessoa em determinada ferramenta digital, como um editor de textos ou outro software, não garante a real apropriação destes saberes pelos sujeitos, por este motivo valorizamos as atividades de multiletramentos, utilizando as TDIC de maneira complexa, consciente e imersa na realidade concreta e socialmente construída.

[...] el proceso de formación de conceptos tienen siempre carácter productivo y no reproductivo, que el concepto surge y se forma a lo largo de una complicada operación dirigida a la resolución de una determinada tarea (VYGOTSKY, 1995, p. 67).

Atividades guiadas, como a instrução no manuseio de algum software, não nos parecem suficientes para dar conta da complexidade intrínseca às TDIC e sua apropriação enquanto instrumentos da linguagem humana, capazes de modificar a maneira como o indivíduo atua na sociedade e compreende a realidade a qual faz parte. Ao tratar da cultura digital, se faz necessária a real apropriação das TDIC pelos sujeitos, para que estes estejam verdadeiramente incluídos nesta nova cultura, para tanto, o sujeito não pode estar restrito a atividades simplificadas, com objetivos muito delimitados e descontextualizados da realidade, mas necessitam enxergar nessas tecnologias e nas atividades digitais uma nova maneira de atuar e agir no mundo, desta vez mediados não apenas por oralidade e escrita, mas também por TDIC, partindo do “que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas” (BARTON, 2015, p. 13).

Compreendemos, desta maneira, que as atividades de multiletramentos, são ações pedagógicas que utilizam das TDIC como elementos de comunicação, desenvolvimento e aprendizagem socialmente construídos, atuando diretamente na realidade concreta. Ou seja, é necessário que os indivíduos realmente utilizem estes recursos para resolver seus problemas mais imediatos, como se cadastrar em uma prova nacional, como o Enem, o Encceja ou um vestibular, ingressar em uma rede social de maneira independente, enviar um e-mail sempre que necessário, fazer um download e manejar arquivos, se entreter com recursos streaming, acessar e instalar aplicativos, utilizar um software, ter acesso a informações relevantes, dentre uma série de outras atividades no âmbito digital, sem

perder de vista sua segurança, privacidade, desenvolvimento, raciocínio, profissionalização e inclusão no mundo digital.

Atividades de multiletramentos tratam da apropriação legítima das TDIC pelo sujeito em sua vida cotidiana, para que este não esteja restrito às atividades profissionalizantes, com foco extremamente delimitado para uma profissão específica, mas uma formação mais integral, que procura resolver problemas mais amplos de apropriação destas tecnologias na realidade concreta, como ao resolver problemas imediatos, também o necessário reconhecimento das normas e funcionamentos de cada gênero discursivo no âmbito digital, assim como suas diferenças, por exemplo, entre uma carta e um e-mail, ou uma foto armazenada em uma rede social e em um álbum de fotografias. Reconhecer essas nuances faz parte da necessária formação frente às TDIC para a sobrevivência na hipermodernidade e efetiva inclusão digital destes sujeitos na cultura digital.

A inclusão digital, em nossa perspectiva, deve considerar estes contextos e reconhecer que trata-se de algo além de proporcionar acesso aos equipamentos e a conexões de boa qualidade, de ensinar as competências necessárias ao lidar com as funcionalidades técnicas de um software ou ainda de promover a utilização de equipamentos eletrônicos pelos sujeitos por meio da EaD, mas a verdadeira inclusão digital, na qual tratamos e defendemos, precisa estar empenhada na inclusão desses sujeitos na participação na cultura digital e na Web 2.0, por meio dos multiletramentos, ao propor práticas reais, que incluam a utilização das TDIC num contexto amplo de formação dos sujeitos, seja no âmbito formal ou informal, proporcionando que estes se apropriem de maneira legítima dos recursos e não somente reproduzam instruções restritas para necessidades delimitadas pelo mercado e sim por motivação própria e independente, “em condições de poder re-existenciar criticamente as

palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 2015).

Defendemos que os sujeitos saibam lidar com os equipamentos, reconheçam e manuseiem softwares complexos, mas reconhecemos também a necessidade de aprender o funcionamento dessas ferramentas, precisam ser autônomos para resolver suas próprias necessidades, mediados pelas TDIC, para então aprimorarem sua própria pronúncia sobre o mundo. A escola, portanto, têm a função de promover esses multiletramentos, incentivando os sujeitos a apropriarem-se dos instrumentos tecnológicos em suas necessidades cotidianas e legítimas, que sejam capazes de enxergar a função e o funcionamento das ferramentas digitais, e ver também possíveis perigos, como ao publicar uma foto em rede social, compartilhar informações privadas, ao fazer uma postagem em grupos de Whatsapp ou ainda ao clicar em um link potencialmente malicioso.

Diante do exposto, consideramos importante a necessidade de se trabalhar na escolarização com atividades de multiletramentos, que evidenciem práticas socialmente situadas e contextualizadas, de atuação direta na realidade concreta, reconhecendo também as normas internas dos gêneros discursivos no âmbito digital e as práticas que os delimitam no campo da comunicação verbal, sendo essas as chaves para a verdadeira inclusão digital destes sujeitos na cultura digital e a apropriação das TDIC por estes indivíduos, buscando desta maneira a efetiva participação na Web 2.0 para a intervenção direta na realidade concreta, mediados por TDIC, enquanto indivíduos autônomos e proficientes, verdadeiramente incluídos na cultura digital.

Considerações Finais

Compreendemos a inclusão digital como um problema urgente na era da informação, sociedade da informação ou hipermodernidade, pois, em qualquer cenário teórico utilizado para a análise, encontram-se abismos sociais e culturais que afastam, de um lado os jovens e adultos da EJA e da educação no campo e de outro os sujeitos imersos na cultura digital, portanto, reconhecemos a necessidade de se pensar a inclusão digital a partir do problema de sua distribuição nesta realidade contemporânea.

Além da problemática da inclusão digital pelo viés da distribuição destes recursos tecnológicos, as TDIC, na sociedade, apontamos para outro problema concomitante, abordando as práticas e apropriações feitas pelos sujeitos sobre essas ferramentas, portanto, sujeitos segregados da cultura digital acabam por não participar efetivamente da elaboração dos textos multimodais na Web 2.0 e conseqüentemente não apropriando-se de maneira efetiva dessas técnicas.

Abordamos como superficiais as perspectivas que utilizam as TDIC enquanto instrumentos técnicos, lidando com esses recursos em atividades pontuais, ensinando uma competência específica para atender o mercado de trabalho, sem se preocupar inicialmente com a incorporação dessas possibilidades digitais na vida dos sujeitos.

Preocupamo-nos, por meio das atividades de multiletramentos, que os indivíduos da EJA e da Educação no Campo possam utilizar das TDIC para pronúncia de suas próprias realidades, para que utilizem das tecnologias para fazer suas leituras de mundo, atuando diretamente na realidade concreta e sabendo adaptar as múltiplas potencialidades dos equipamentos tecnológicos em suas diversas necessidades ao longo da vida.

A inclusão digital que tratamos parte das necessidades concretas dos sujeitos, em atividades socialmente situadas, reconhecendo as especificidades dos textos digitais e sabendo utilizar destes recursos para resolver problemas imediatos, fugindo da superficialidade de lidar com as TDIC apenas como aparato técnico.

Reconhecemos as TDIC como tecnologias capazes de modificar a leitura de mundo dos sujeitos e do desenvolvimento da linguagem, assim como tratamos a inclusão digital como algo que envolve a aplicação prática dessas tecnologias na realidade concreta, reconhecendo seu funcionamento e sabendo, conscientemente, utilizar estes recursos nas mais diversas atividades cotidianas, utilizando-se dos multiletramentos para efetivamente se apropriar das novas tecnologias, fomentando a participação efetiva na Web 2.0.

Referências

ARNETT, Jeffrey J. The Psychology of Globalization. **American Psychologist**, v. 58, n. 1, p. 774-783, oct. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Na rede pública, tecnologia atende 24 milhões de alunos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/339>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.

MIGUEL, José Carlos. Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos – PEJA/Marília: articulação entre teoria e prática na formação do educador e a perspectiva de integração social e comunitária.

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, v. 19, n. 33, p. 69-85, 2009.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. *In*: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **No mundo**, uma em cada cinco crianças, adolescentes e jovens está fora da escola. Disponível em:

http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/one_in_every_five_children_adolescents_and_youth_is_out_of/. Acesso em: 15 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamiento y lenguaje**. Obras escogidas, v. 2. Madrid: Visor, 1995. p. 09 – 348.

XAVIER, Antonio Carlos S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi. F; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 133-148, 2007.

Educação Desenvolvimental, Tecnologias Digitais na Educação e a Pandemia COVID-19

*José Eduardo Pereira de Souza*³⁴

*José Carlos Miguel*³⁵

Introdução

Observamos, desde o final do ano de 2019, transformações abruptas nos modos de ser, pensar e agir socialmente no mundo todo, tornando ainda mais marcante o impacto da globalização e, principalmente, das tecnologias digitais de informação e comunicação, no cotidiano das pessoas. Literalmente, o mundo se colocou às avessas.

Poucos fenômenos exigiram tamanha mobilização de cientistas, médicos, enfermeiros, sociólogos, psicólogos, agentes da mídia, enfim, uma gama tão grande de profissionais para a sua compreensão e tratamento. No contexto da pandemia de Coronavírus, conhecemos toda a ordem de problemas: quadros depressivos decorrentes de isolamento social, alteração nos hábitos de consumo, mudança abrupta de rotinas de trabalho, de estudo e de lazer e até a mudança nas formas de sociabilidade. O último da lista, uma contradição para o espírito irreverente e receptivo

³⁴ Doutorando em Educação pela UNESP, Campus Marília. MBA pelo Instituto de Administração (FIA-FEA/USP), graduado em Administração pela UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

³⁵ Livre-Docente em Educação Matemática pela UNESP, Campus de Marília. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília.

dos brasileiros. Verdadeiramente, uma mudança radical nos hábitos e costumes. Mais que isso, desafiou-se o poderio de grandes grupos econômicos, impondo-se políticas emergenciais de distribuição de renda, recentemente negadas pelo neoliberalismo ultraconservador. Chamou a atenção programas tradicionais de televisão, sem público, e adiamento ou cancelamento de grandes eventos internacionais, como as Olimpíadas e os jogos de futebol profissional.

Desde logo, tanto a mídia quanto pensadores como Santos (2020), nos fizeram perceber, no entanto, que em meio à tragédia a humanidade descobriu alternativas interessantes ao modo de vida imposto pela sociedade desigual e seus processos inexoráveis de internacionalização: ficar em casa; observar da janela o pôr do sol; conviver mais com a família; reler um romance antigo; participar de uma reunião em ambiente remoto com camisa bonita, mas bermuda desgastada e chinelos velhos; e, para os que podiam, nas poucas saídas do lar, descobrir que as ruas, praças e lagos da cidade estavam mais limpos. As praias, também...

Escancarou-se a fragilidade de nossa assistência social pela carência de médicos e vagas em hospitais em muitas regiões do país. No entanto, os que criticavam o SUS, o Sistema Unificado de Saúde, hoje sabem que sem ele a vida a partir de 2020 teria sido muito mais difícil. Não faltaram incautos a considerar o vírus como democrático, supostamente não escolhendo a quem atacar, premissa logo refutada ao se perceber que sua ação se revelava mais contundente novamente entre os mais pobres, já que não podiam trabalhar em sistema *home office*. Nem estudar, seja no sistema *homeschooling*, por não terem pais letrados, seja por via remota, pois não tinham acesso à internet. Pena que muito pouco disso tudo se ensinou ou se aprendeu nas escolas. Elas estavam fechadas. E agravou-se a desigualdade social. O tempo poderá mostrar também que, apesar de sofrermos com a pandemia, talvez se reduzam outras viroses pelo simples ato de

aprendermos a lavar as mãos corretamente. Nesse processo de educação fora da escola, a lamentar apenas a desinformação das *fake news* ou o fato de se tratar fenômeno tão cruel como uma gripezinha, algo que pudesse aguardar a imunização do rebanho. Mas isso também foi educativo: escancarou-se aos desinformados que as razões da economia sempre são mais convincentes neste tipo de sociedade criada pela humanidade.

Em síntese, esse preâmbulo é fundamental para indicar que, quando passar a pandemia, com mais uma provável grande conquista da ciência, a vacina contra a COVID-19, será imperativo reorganizarmos a educação brasileira. O debate não mais será sobre ensino presencial, *homeschooling* ou ensino remoto, mas sobre ensino híbrido. Ou, pela nossa preferência, educação para formação *omnilateral*, na qual as ferramentas tecnológicas terão, mais do que antes, um papel qualificador da ação pedagógica e a educação desenvolvimental, uma perspectiva teórica de transformação da combalida cultura escolar. Não por mera adesão, no que os professores que resistiram foram sábios, mas por opção academicamente refletida, um dos propósitos deste texto.

Sem embargo, os primeiros meses da pandemia COVID-19 causaram mudanças extremas na rotina das escolas brasileiras e nas formas de ensinar e aprender. Discutir problemática tão complexa impõe compreender o processo de adaptação ao isolamento social obrigatório neste período, descrevendo e analisando, inicialmente, o fluxo cronológico da publicação de documentos oficiais governamentais e de entidades educacionais, especialmente dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), Conselho Nacional de Educação (CNE), da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, bem como algumas das notícias que chegavam à população em geral.

No ambiente de incertezas da adaptação das escolas às restrições de circulação impostas pela pandemia, pudemos acompanhar algumas redes

de ensino da região oeste do estado de São Paulo, momento em que verificamos fases diversificadas, tais como a antecipação de férias, implantação inicial do ensino remoto, a formação de docentes, a adoção de plataformas *online*, propostas de atendimento aos “desconectados” e a vontade que os educadores tinham de retorno às aulas presenciais, o que se mostrava inviabilizado sem a diminuição do contágio.

Desse modo, este texto se propõe a discutir, em linhas gerais, algumas relações que se colocam entre educação desenvolvimental e o uso de ferramentas tecnológicas na educação, fenômeno exponenciado a partir da pandemia de Coronavírus, tendo por base ampla pesquisa bibliográfica sobre os sentidos e significados do trabalho em educação; procedendo à profícua análise documental sobre o processo decisório acerca do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola; bem como refletindo sobre as nossas vivências como atores sociais desta área de conhecimento, sobre o que era, como está sendo e o que poderá ser a escola após o encaminhamento de problema tão complexo como é a COVID-19.

Neste contexto, debateremos os determinantes teóricos da Educação Desenvolvimental que, alinhados ao uso das novas tecnologias, podem fornecer algumas contribuições para maximizar o aprendizado escolar sistematizado, cientificamente organizado, dentro da escola e mesmo longe dos muros escolares, certos de que a excepcionalidade a qual nos tornamos expostos colocou em pauta debate que não pode mais ser adiado.

No entanto, é preciso registrar que, sob o nosso ponto de vista, o fenômeno em pauta não é simplista: reflete uma crise estrutural do hipercapitalismo, resultante de um conjunto de crises que se colocam no contexto do neoliberalismo, de matriz política ultraconservadora, já há várias décadas.

As escolas e redes de ensino no isolamento social: o pandemônio na pandemia

Discussões mais aprofundadas sobre as escolas e o isolamento social se mostraram relevantes, não apenas sobre a necessidade da implementação de medidas necessárias à minimização do contágio do COVID-19, mas também sobre as possibilidades de prejuízos educacionais irreparáveis à vida escolar dos alunos, especialmente se levarmos em consideração o histórico das mazelas na educação brasileira. Tais discussões também são relevantes porque a:

[...] educação básica pública brasileira, assim como os demais indicadores do país, apresenta números representativos. Segundo o Censo Educacional de 2019, são 38,7 milhões de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos estudando nas redes federal, estaduais e municipais de educação. Já a rede privada atende 9,1 milhões de estudantes. A comunidade escolar conta também com 2,7 milhões de docentes e - quase 2 milhões de profissionais de apoio à atividade educacional (UNDIME, 2020a).

Como se vê, o Censo Educacional aponta o montante de 52 milhões de pessoas diretamente ligadas à educação, o que equivale a um quarto de toda a população brasileira, quantidade que pode ser a chave do aumento ou da diminuição da circulação das pessoas, com consequências imprevisíveis no avanço do contágio do vírus. Mais que isso, deixar contingente tão elevado de estudantes fora da escola, cuja maioria tem na educação pública a única chance de crescimento intelectual, seria contribuir para ampliação significativa da desigualdade social. Em meio ao protesto de muitos educadores, com o argumento da defesa da vida, a

decisão que parecia menos traumática era a opção pelo ensino remoto, ainda que com infraestrutura pública precária e dificuldades de acesso para contingente significativo do alunado.

Para melhor compreender o processo de adaptação das escolas públicas ao isolamento social pretende-se fazer um recorte histórico dos primeiros meses da COVID-19 no Brasil, apresentando a linha cronológica das notícias e das normas legais que aos poucos mobilizaram as ações e os impactos na vida escolar. A cronologia pode ajudar a explicar o porquê da adaptação rápida ou não das escolas à nova realidade. Tomemos como ponto de partida o fato de que “The World Health Organization (WHO) on March 11, 2020, has declared the novel coronavirus (COVID-19) outbreak a global pandemic” (CUCINOTTA, 2020).

Logo em seguida, após quatro dias, o Ministério da Educação assinou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, voltada exclusivamente para o Ensino Superior da rede federal, omitindo-se sobre a Educação Básica:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020d, grifos nossos).

Dados do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2020a) apontam que os estados brasileiros decretaram o isolamento social durante o mês de março; contraditoriamente, o mesmo

não aconteceu com o Governo Federal que seguiu a linha da negação, posição estampada na declaração, no mesmo mês, onde:

O presidente Jair Bolsonaro acusou neste sábado (21) governos estaduais de quererem aumentar a taxa de desemprego no país ao restringirem a atividade econômica com medidas de precaução contra a pandemia do Coronavírus (URIBE, 2020).

Esta posição contrariava nitidamente as orientações da Organização Mundial da Saúde e encontrou grandes resistências da comunidade científica brasileira, tendo ensejado diversas ações civis públicas, como a ação que alega que a:

[...] Presidência da República, vem adotando medidas contraditórias quanto ao atendimento das recomendações e indicações da OMS e dos órgãos técnicos de saúde, no tocante ao enfrentamento e contenção da pandemia gerada pela COVID-19, através de campanhas publicitárias, de discursos e pronunciamentos oficiais do Presidente da República [...] (PARÁ, 2020).

Portanto, em linhas gerais, é possível afirmar que os estados brasileiros foram muito rápidos na adoção de medidas restritivas referentes à COVID-19, em contraposição com a inação do Governo Federal que além de não fazer, enviou sinais de negação da realidade. Mas não só isto, a forma com que os anúncios de quarentena foram feitos, sempre por períodos curtos de isolamento, ensinaram a ideia de que o retorno à normalidade ocorreria em breve, como no caso do anúncio da primeira restrição de circulação de pessoas no estado de São Paulo, que anunciou o “[...] estado de quarentena por 15 dias como medida de combate à

pandemia de Coronavírus [...]” (GABRIEL, 2020). Ademais, o próprio sentido literal da palavra quarentena não aponta para meses de isolamento. Todas estas constatações se apresentam como possíveis causas pelas quais muitas redes de ensino no Brasil demoraram a compreender a situação e foram lentas ao agir, como veremos a seguir.

Nesse sentido, destacamos que não houve a correta compreensão de que o período de isolamento nas escolas seria longo. Pretendemos demonstrar que esta afirmação encontra suporte na realidade citando a situação de algumas redes municipais de educação com as quais trabalhamos, na região oeste de São Paulo, que sempre pautam suas ações pelas melhores práticas educacionais e optaram acertadamente por antecipar parte das férias escolares, mas que tinham a convicção de que as aulas presenciais retornariam em breve. Mas, mostrar este caso particular, mesmo com a extensão de várias redes, pode não representar o ocorrido no Brasil, portanto, traremos os dados da pesquisa da UNDIME/CONSED, realizada entre os dias 27/04 e 04/05, que aponta as circunstâncias das redes municipais brasileiras e mostra que: “40% não tinham definição sobre atividades remotas” (UNDIME, 2020b). Se houvesse a correta compreensão da extensão do longo período de isolamento não haveria 20 milhões³⁶ de crianças, adolescentes, jovens, adultos estudantes, e docentes parados, sem definição do que fazer, sem saber como agir. Ressalte-se que a pesquisa ocorreu quase dois meses após a decretação mundial da pandemia pela OMS. Outro exemplo bastante esclarecedor pode ser encontrado no documento de reorganização dos calendários escolares, Deliberação 177/2020, de 18/03/2020, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Todos os conselheiros aprovaram a reorganização escolar, mas uma conselheira aprovou com restrições e apontou que:

³⁶ Os autores chegaram ao número considerando o Censo Escolar já citado neste texto.

Ainda que exista uma situação de excepcionalidade no momento atual, devido a epidemia de Coronavírus, considero que o Parágrafo único do Art. 2º deveria ter inserido o limite máximo de 20% para as atividades complementares no Ensino Fundamental e Médio diurno e 30% para o noturno deste nível de ensino, como reza a legislação maior. Considero a decisão de eliminar os percentuais precipitada frente a possibilidade das redes de ensino poderem usar, além das horas disponíveis nesses percentuais, os dias previstos de férias, assim como de recesso para computar nesse período de interrupção emergencial das aulas. Penso que essa decisão acabará por prejudicar os grupos de risco, ou seja, as crianças mais pobres e as que residem em regiões mais isoladas que dificilmente poderão se beneficiar desse tipo de atividades (SÃO PAULO, 2020a).

Apesar de ser educadora de renome, a conselheira não levou em conta que os mais recentes dados disponíveis da PNAD³⁷ já apontavam que 74,9% dos domicílios brasileiros tinham acesso à Internet (AGÊNCIA IBGE, 2020b) e a conselheira sugeria, portanto, que se trocasse os 79% dos alunos que poderiam ser atendidos por 20 e 30%, o que não tem lógica se houvesse a clareza de que haveria um período longo de isolamento. A conselheira, como qualquer bom educador como ela, só defendeu esta posição porque não previa que o isolamento seria longo, situação que, a nosso ver, era cristalina, como mostraremos a seguir.

Já no primeiro momento, no fechamento das escolas no Estado de São Paulo, em meados de março/2020, fizemos vários contatos com algumas redes de ensino com as quais trabalhávamos, insistimos que as práticas de ensino remoto deveriam ser discutidas com as equipes de educadores e implementadas imediatamente, já que, segundo nossa previsão, o retorno seria em agosto, caso fôssemos organizados como a

³⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD – IBGE.

China ou em fevereiro/2021, caso prevalecesse a tradicional desorganização brasileira. E a explicação dada era simples: a China, com todo o dinheiro disponível, com toda a organização milenar da cultura oriental, com toda a determinação de um governo acostumado a restringir a circulação de pessoas, demorou cinco meses para iniciar a retomada das atividades normais, então, estava claro que no Brasil precisaríamos de no mínimo cinco meses, portanto, abril, maio, junho, julho, agosto, na melhor das hipóteses. Nossas conclusões não eram futuristas nem mirabolantes, baseavam-se na pura comparação de situações idênticas. Nada disto convenceu ninguém inicialmente.

No entanto, poucos dias depois, já no dia 01/04/2020, recebemos mensagem de um gestor educacional demonstrando interesse nas soluções de educação remota, como segue:

_____, bom dia, eu não sei se a _____ conseguiu falar com você, porque ela está em casa. Você tinha dito da possibilidade de usarmos umas aulas online. Eu talvez precise mesmo, por conta de alguns dias que eu vou ter que lidar com reposição. Como que eu faço? Você manda em forma de link para eu dar uma olhada, como que é o procedimento, porque eu precisava ver essas aulas pra ver como encaixar com o que tem de conteúdo no planejamento e como seria o procedimento.

Percebe-se na fala que serão “alguns dias para lidar com a reposição” e não meses, portanto, com o pensamento preponderante de que as aulas voltariam em breve, algumas redes de educação começaram a buscar alternativas, principalmente pela necessidade de manter contato com os alunos:

_____, *preciso de ações a distância que aproximem os alunos da escola, estou programando as atividades da nossa rede para cumprir as 800 horas mesmo com este período remoto e sem contar com ele, porque já temos uma carga horária superior e se voltarmos em breve, creio que daremos conta, inclusive, sem prejuízo do aprendizado.*

Acreditamos que mesmo com nossos esforços de conscientização sobre um período extenso de isolamento, de fato, as escolas e as redes de ensino não poderiam iniciar sozinhas um movimento de mudança com a envergadura tão ampla que se exigia no início da pandemia COVID-19, ou seja, nada poderia mudar de fato sem que houvesse informações claras das autoridades governamentais, informações que na verdade eram e ainda são contraditórias.

Daremos apenas mais um exemplo das contradições, para que se perceba como é difícil ver claramente a história que se passa na frente de nossos olhos. Os governos gastaram bilhões aparelhando hospitais nos primeiros quatro meses da pandemia, o que está correto por um lado, mas se houvesse clareza e conhecimento científico, comparando com a situação de outros países, deveriam ter sido gastos 50% disso em propaganda maciça pelo isolamento, o que provavelmente evitaria o contágio e a necessidade do gasto de bilhões de reais na criação de hospitais de campanha, que depois de quatro meses estão sendo desmontados.

Os sinais que os governos enviaram, e ainda enviam, são contraditórios, já que mais investimento na área hospitalar significa que tem mais estrutura para atender aos doentes, o que é correto, mas estas ações não conscientizam para o isolamento, ao contrário, incentivam o risco de aumentar a circulação, pela pretensa tranquilidade sentida em haver mais hospitais disponíveis. Não há como afirmar que o investimento na educação e conscientização teriam dado outros resultados, mas estes

argumentos demonstram como os sinais enviados pelos governos são contraditórios.

A tomada de decisão pelo ensino remoto: dificuldades político-pedagógicas

Apenas dois dias após a decretação da pandemia mundial do COVID-19 pela OMS o Governo de SP publicou o Decreto nº 64.862, em 13/03/2020, no qual suspende os eventos com mais de 500 pessoas e anuncia a suspensão das aulas gradualmente a partir de 16/03. No dia seguinte publicou uma nota conjunta com as principais lideranças educacionais e políticas do Estado reafirmando o cronograma de fechamento das escolas:

Tendo em vista a necessidade de evitar aglomerações e reduzir o volume do transporte público para prevenir a disseminação do Coronavírus e assim evitar sobrecarga dos sistemas de saúde, todas as escolas do estado de São Paulo terão as atividades gradualmente suspensas a partir do dia 16 de março, até a suspensão completa no dia 23 de março (SÃO PAULO, 2020b).

Nesta mesma nota as entidades envolvidas afirmam que “O Conselho Estadual de Educação irá emitir normas adicionais para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2020b) e informa que:

Fazem parte do sistema a rede estadual, as redes municipais dos 305 municípios que não têm conselho municipal bem como lei municipal que institui sistema próprio, e as escolas particulares. Para os municípios com sistema próprio e respeitando sua autonomia, a UNDIME recomenda seguir as mesmas orientações deste comunicado. O mesmo ocorre com o SIEESP e todas as escolas particulares do estado (SÃO PAULO, 2020b).

Como se vê, a nota esclarece que são apenas 305 redes municipais do Estado de São Paulo que fazem parte do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo; portanto, outros 340 municípios que têm sistema próprio, em respeito a autonomia, devem elaborar suas normas próprias, para os quais a UNDIME recomenda seguir as mesmas orientações.

Em 18/03/2020, o Conselho Nacional de Educação (CONSED, 2020b) divulgou nota sobre a pandemia onde reafirmou a necessidade do cumprimento dos dispositivos legais existentes, enfatizando que a autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital e que estes entes deveriam seguir a legislação, especialmente os termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define que o Ensino fundamental será presencial e o ensino a distância deve ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Neste momento, o posicionamento do Conselho Nacional de Educação não contribuiu para que houvesse uma compreensão ampla de que haveria um período de isolamento longo, já que segundo o viés do comunicado, o cômputo dos dias letivos e do cumprimento da carga horária deveriam seguir as normas estabelecidas anteriormente, ou seja, as mesmas antes existentes, como se não houvesse a pandemia.

No dia 18/03/2020, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou o Parecer 177/2020 que fixou as normas quanto à reorganização dos calendários escolares para que as entidades educacionais pudessem “propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais” (SÃO PAULO, 2020a) e “[...] computar nas 800 (oitocentas) horas de atividade escolar obrigatória, as atividades programadas fora da escola, [...]”, bem como:

[...] utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para alunos do ensino fundamental e do ensino médio [...] considerando como modalidade semipresencial quaisquer atividades didáticas, [...] com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota (SÃO PAULO, 2020a).

O referido Parecer enfatizou, que por motivos de autonomia das instituições, caberá “às respectivas Secretarias de Educação [...] no caso das redes públicas, ou à direção do estabelecimento, no caso de instituição privada” (SÃO PAULO, 2020a) as ações e medidas concretas para a reorganização dos respectivos calendários escolares. Face ao exposto, avança-se adequadamente na abertura da possibilidade de utilização do ensino remoto, mas ainda assim, tudo à mercê das instituições, o que é louvável pelo respeito a autonomia, mas insuficiente para dar clareza às ações necessárias. A nosso ver faltou enfatizar que não haveria outra saída, o isolamento seria longo, faltou ressaltar que adiar as ações de ensino remoto somente diminuiriam ainda mais a capacidade de interferir positivamente no aprendizado dos alunos.

No dia 20/03/2020 o Congresso Nacional (BRASIL, 2020a), atendendo à solicitação do Presidente da República, aprovou o Decreto Legislativo nº 6, no qual reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública em razão da pandemia de Coronavírus (COVID-19) e com este ato dispensou o Executivo do atingimento dos resultados fiscais, o que abriu espaço para os gastos extras relacionados à emergência de saúde pública. Nota-se que o Governo Federal se ocupou em encontrar orçamento para gastos na saúde, mas para ações de educação nada se falou, mesmo sabendo-se que os investimentos em ações preventivas reduzem, por vezes, seu próprio custo.

No dia 22/03/2020 o Governo de SP publicou o Decreto nº 64.881 que determinava a quarentena no Estado de São Paulo, ou seja, não se tratava somente de escolas, mas de todas as atividades no Estado. No texto consta explicitamente o fim da validade da quarentena:

Artigo 1º - Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do Coronavírus, nos termos deste decreto. **Parágrafo único** - A medida a que alude o “caput” deste artigo vigorará de 24 de março a 7 de abril de 2020 (SÃO PAULO, 2020c).

Nos meses subsequentes o Governo de SP publicou novas quarentenas, sempre em pequenos períodos, prorrogando-os sempre. Por todo o Brasil o método foi semelhante, ou seja, estabelecer quarentenas em períodos curtos, o que provavelmente se pautou na necessidade de não causar pânico, porém, a nosso entender, colaborou para a que os dirigentes de escolas e redes de ensino não compreendessem o que ocorria e adiassem ações de imediata implementação do ensino remoto. Nos parece que a

estratégia revela que mesmo os governos estaduais não tinham ideia exata do que fazer, no entanto, sob qualquer análise que fazíamos, não havia possibilidade de retorno às aulas presenciais no curto prazo, ou seja, era evidente que não seria menor do que os cinco meses de quarentena vividos pela China.

No dia 01/04/2020, o Governo Federal finalmente fez algo e promulgou a Medida Provisória 934 (BRASIL, 2020e) que estabeleceu normas extraordinárias dispensando o cumprimento dos 200 dias letivos na educação básica, reafirmando os preceitos da LDB, previstos nos artigos 24 e (BRASIL, 1996), ou seja, “desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos” (BRASIL, 2020e) o que deu legalidade ao que já vinha sendo feito em estados e municípios, mas que não contribuiu para diminuir as dúvidas dos gestores educacionais, pois, pelas normas vigentes, as 800 horas deveriam ser cumpridas em sua quase totalidade presencialmente em algum momento no futuro, seja nas férias, sábados e domingos, seja em horário escolar extra. Pode-se afirmar pela análise desta Medida Provisória que não havia clareza do Governo Federal da extensão do período de isolamento; se houvesse, teriam sido incentivadas medidas de abertura ao ensino remoto, medidas de incentivo ao uso das novas tecnologias, à impressão de materiais e envio para alunos sem internet. Mas neste momento o Governo Federal silenciou-se sobre este assunto.

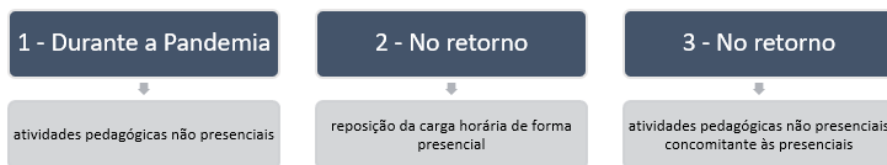
Finalmente, coube ao Conselho Nacional de Educação publicar o Parecer CNE/CP nº 5/2020 em 28/04/2020, orientando quanto à “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020b). As orientações publicadas, entre outros tópicos, se referiam às condições

de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB, com as seguintes alternativas:

1. a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso;
2. a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
3. e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020b).

Como se percebe, o CNE respeitou a autonomia das escolas e redes de ensino, pois facultou a elas a decisão, que deveriam ser tomadas em função dos critérios pedagógicos, financeiros e de estrutura de cada situação específica. A figura a seguir mostra com clareza a decisão que cada gestor de educação teve que fazer naquele momento:

Figura 1 - Atividades de Reposição de Carga Horária - Segundo o CNE



Fonte: Arquivo dos autores

Notamos que as possibilidades 2 e 3 da figura se referem a ações a serem feitas com o retorno às aulas presenciais, donde se pode aferir que mesmo o Conselho Nacional de Educação deu mais abertura ao cumprimento da carga horária de forma presencial do que a distância, pois não emitiu orientação contundente sobre a necessidade da implantação imediata do ensino remoto, embora, já em 1997, em seu parecer 05/1997, (BRASIL, 1997) o CNE admitia que:

[...] não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto.

Isso posto, parece-nos claro que o Parecer CNE/CP nº 5/2020 e os demais documentos oficiais citados foram importantes guias das redes de ensino, porém, a falta de informações explícitas e suficientemente claras sobre a necessidade urgente de implantação do ensino remoto repercutiram na falta de ações de quantidade expressiva de escolas, afirmação que pode ser comprovada pelos dados apurados na pesquisa UNDIME/CONSED, de 15/06/2020, que corrobora o sentimento de incompletude, mostrando que o principal desafio das redes municipais de educação para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota era a “Indefinição sobre normativas” (UNDIME, 2020a), porque mesmo com várias normas já editadas, elas não eram suficientemente claras para indicar o caminho a seguir. Esta pesquisa atingiu 71% do total de municípios do país e ocorreu no período de 27 de abril a 4 de maio de

2020, praticamente simultânea à publicação do Parecer CNE/CP nº 5/2020.

Elaboramos o quadro a seguir com a cronologia de documentos oficiais apresentados anteriormente, com vistas a facilitar consultas posteriores:

Quadro 1 - Cronologia de documentos oficiais

Data	Entidade(s)	Objeto
11/03/2020	World Health Organization (WHO) (CUCINOTTA, 2020)	[...] has declared the novel coronavirus (COVID-19) outbreak a global pandemic.
13/03/2020	Governado do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020a)	Decreto nº 64.862. Suspensão de eventos com mais de 500 pessoas. Suspensão das aulas a partir de 24/03
14/03/2020	SEDUC-SP ³⁸ , UNDIME-SP, APM ³⁹ , APREESP ⁴⁰ , SIEEESP ⁴¹ e CEE ⁴² . (SÃO PAULO, 2020a)	Nota conjunta - Suspensão das aulas em São Paulo após 23/03/2020
18/03/2020	Conselho Nacional de Educação (CONSED, 2020b)	Divulgou nota onde reafirmou os dispositivos legais existentes, inclusive que Ensino fundamental será presencial e o ensino a distância deve ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

³⁸ Secretaria da Educação de São Paulo.

³⁹ Associação Paulista de Municípios.

⁴⁰ Associação dos Prefeitos do Estado de São Paulo.

⁴¹ Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo.

⁴² Conselho Estadual de Educação.

18/03/2020	Conselho Estadual de Educação – São Paulo (SÃO PAULO, 2020a)	Parecer 177/2020 - Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares.
20/03/2020	Congresso Nacional (BRASIL, 2020a),	Decreto legislativo nº 6, de 2020 - Reconhece, [...] a ocorrência do estado de calamidade pública
22/03/2020	Decreto nº 64.881 (SÃO PAULO, 2020c)	Decreta quarentena no Estado de São Paulo. Vigorará de 24 de março a 7 de abril de 2020.
01/04/2020	A Medida Provisória 934 (BRASIL, 2020e)	Estabeleceu normas extraordinárias dispensando o cumprimento dos 200 dias letivos na educação básica previstos pela LDB no artigo 24 e artigo 31 (BRASIL, 1996), “desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos”, (BRASIL, 2020e) ou seja, 800 horas de carga horária anual.

Fonte: Arquivo dos Autores.

Pela cronologia dos documentos oficiais é possível perceber que as ações das autoridades em relação ao isolamento social surtiram efeito imediato junto a população em geral, porém, as implementações de ações nas escolas seguiram ritmo mais lento, o que a nosso ver ocorreu pela falta de clareza sobre a extensão do período de isolamento. Se houvesse, desde os primeiros dias de isolamento, a convicção de que o isolamento duraria pelo menos cinco meses, podendo ser maior, certamente as ações dos gestores educacionais teriam sido outras, o que não significa que teriam conseguido o mesmo resultado das aulas presenciais, mas certamente muitas ações de ensino remoto teriam sido rápidas, mais precisas, mais abrangentes, mais eficazes.

Constitui-se um exemplário de contradições. Por conta das contradições do sistema, em livro no qual analisa a crise provocada pela pandemia, Santos (2020) afirma que o principal objetivo da crise financeira em quase todo o mundo é não ser resolvida, considerando que ela não é de agora e resulta na causa que explica todas as contradições do hipercapitalismo, sendo utilizada para justificar cortes nas políticas públicas sociais, em especial, na saúde e na educação, e para cerceamento de direitos sociais dos trabalhadores. Ele escreve:

[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí, a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje (SANTOS, 2020, p. 6).

Assim, o problema não é meramente técnico-burocrático, mas político-pedagógico e conjuntural. E envolve uma concepção de educação e de sociedade, a exigir uma transformação radical da cultura escolar. É o que discutiremos a seguir.

A educação desenvolvimental no contexto das novas tecnologias

Reconhecidamente, a educação brasileira, excetuando-se honrosas situações, de praxe, ainda é marcada por uma perspectiva reflexo-associativa, de aprendizagem funcional, ou seja, pautada pela modelagem de comportamentos e pela associação de modelos, compreendendo-se que o ser humano tem a devida capacidade para assimilar e reproduzir conceitos que foram estabelecidos a priori.

Sinteticamente, nesse modo de compreender o trabalho educativo, é o desenvolvimento do sujeito que orienta o seu processo de aprendizagem, destacando-se a atuação de um professor que sabe e ensina e um aluno que não sabe e deve aprender, corolário tornado universal pela atitude crítica e transformadora do educador Paulo Freire, ao taxar essa postura docente de educação bancária. Nesse modelo de ensino, porque a aprendizagem efetiva é pouca, as associações constituem a base da memória e da possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Decididamente, o modelo de educação que se pauta na perspectiva reflexo-associativa e funcional não deu conta de bem formar a maioria dos sujeitos, notando-se na sociedade brasileira gerada pelo hipercapitalismo, neste caso, periférico e dependente, índices alarmantes de analfabetismo, absoluto e funcional, envolvendo inclusive significativo contingente de sujeitos que passaram anos pela escola, além de indicadores expressivos de baixo rendimento escolar, em geral, no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Resulta que esse tipo de educação não atende aos interesses dos trabalhadores e nem do hipercapitalismo.

Transformar essa cultura escolar é o principal desafio para a sociedade brasileira no sentido de construção de uma educação de caráter desenvolvimental, ou seja, é necessária outra ordem de relações entre o docente e os discentes e destes entre si. Nessa concepção de educação, compreende-se que ao aprender o sujeito se desenvolve; a função do professor não é de mero transmissor de conhecimento, mas de alguém com capacidade para organizar a Atividade de Estudo dos educandos. O aluno é compreendido como sujeito ativo, cabendo ao professor a organização psicopedagógica do conteúdo escolar sob a forma de tarefa, orientando a Atividade de Estudo de maneira colaborativa.

Nestes termos, necessário se faz aprofundar essa discussão com as palavras de Vigotski⁴³, que em seus estudos elaborou teorias que fazem parte da base da Educação Desenvolvimental, tendo como pressuposto que:

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade (VIGOTSKI, 2010, p. 697-698).

Neste viés, não há como negar que o ser humano se educa dentro de sua cultura e no momento histórico em que vive, dentro da sua comunidade/nação. Parece óbvio, mas é melhor exemplificarmos. Referindo-se aos direitos das crianças e adolescentes, a Constituição Brasileira, no seu artigo 227, assegura a eles proteção integral afirmando que "*É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]*" (BRASIL, 1988, grifo nosso). Portanto, não há que se pensar em infância e adolescência sem a educação formal nas escolas, porém, há alguns séculos a:

[...] sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (ARIÈS, 1981, p. 10).

⁴³ Na Língua Portuguesa admite-se várias as formas de escrever Vigotski, Vygotski ou Vygotsky, a escolha da forma depende de quem traduziu suas obras.

Na Roma antiga, ser um cidadão com plenos direitos ou ser um escravo, sem direito algum, não importando a cor da pele, não era ilegal, imoral, errado ou antiético, era a cultura local e o momento histórico que viviam. Confirma-se, assim, a afirmação de que somos resultado da cultura e do momento histórico em que vivemos, nossas crenças e certezas não são só nossas, são uma construção histórica decorrente do desenvolvimento de toda a humanidade.

Todos estes exemplos nos trazem à questão do meio na pedagogia, análise feita por Vigotski que aponta que “O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 698), mas acrescenta que:

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. **E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira** (VIGOTSKI, 2010, p. 691, grifos nossos).

Estas constatações de Vigotski implicam em observarmos não só o meio histórico-cultural-tecnológico no qual vivemos, mas que crianças, jovens e adultos que estejam em diferentes fases da vida, desenvolvem-se e aprendem de formas distintas. Ainda que o meio não mudasse, a forma de ver e interagir com este meio muda a cada etapa da vida.

Note-se que estas afirmações foram arduamente estudadas e se constituíram em fundamento para uma formulação de caráter pedagógico extremamente importante na linha da Teoria Histórico-Cultural, pois se o

homem é um ser social e a criança representa este homem, ainda parcialmente desprovido da bagagem cultural e do momento histórico, o desenvolvimento desta criança está intrinsecamente ligado a este meio, portanto “se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

Exemplificando, isto significa dizer que vivendo com seus familiares e amigos que não tenham o mínimo de conhecimento das normas da Língua Portuguesa, a criança cometerá os mesmos erros, mas se na escola houver a presença da forma ideal da língua, abre-se a chance do desenvolvimento por meio destas novas interações sociais e do aprendizado. Novamente, parece óbvio, mas tomemos outros exemplos não tão óbvios. Como estranhar que a grande maioria dos professores não saibam lidar com a tecnologia na educação. Sob o enfoque da pedagogia do meio é possível perceber que estes professores não vivenciaram a tecnologia, não existiu a forma ideal deste tipo de interação quando do ensino básico, na universidade, na pós-graduação. Alguns diriam, mas a tecnologia na educação é nova, que este exemplo não é bom. Então, peguemos um exemplo ainda mais amplo e distante da tecnologia. Atualmente muito se fala que os professores devem deixar de ser apenas repassadores de conhecimento, palestrantes de alunos calados, mas como isto seria possível, se estes professores vivenciaram a mesma situação quando eram alunos, no ensino básico e nas universidades, com raras exceções? Talvez a falta da forma ideal correspondente tenha um peso maior do que se imagina. Destaca-se a esse respeito que, há 100 anos Vigotski escrevia: “Para que o desenvolvimento de suas propriedades humanas específicas possa ocorrer de forma auspiciosa e boa, é obviamente imprescindível que essa forma final ideal guie justamente [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 696). Enfim, não se quer aqui trilhar o caminho

da crítica aos professores, não se quer transformar as vítimas em algozes, porém, estas são reflexões importantes para nos mantermos alertas e buscando alternativas que quebrem o círculo vicioso da ausência de condições ideais e conduzam a novas formas de pensar o processo educativo em “um nível mais alto de consciência e de pensamento que aquele ao qual se orienta a organização até agora vigente do processo de aprendizagem na escola”. (DAVÍDOV, 1988, p. 103).

Nesta vertente, entendemos que cabe à escola o papel de criar as condições ideais para o ensino e a aprendizagem, que proporcione o meio pedagógico adequado, ponto central na Educação Desenvolvidora, voltado para formação dos conhecimentos teóricos que:

[...] surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas as manifestações (DAVÍDOV, 1988, p. 154).

Davidov (1988, p. 177) concluiu em seus estudos que o ensino tradicional vem fomentando o pensamento discursivo empírico, e que os conhecimentos científicos têm ficado na esfera da mera memorização, sem aprofundamento, sem entendimento dos princípios que os regem, e aponta que os conhecimentos empíricos se pautam “nas observações, refletem nas representações as propriedades externas dos objetos” (DAVÍDOV, 1988, p. 154). Assim, é necessário considerar que não há razão no ensino escolar se ele for direcionado para o senso comum, o empírico. De fato, é oportuno ponderar pela busca da formação da generalização conceitual, do pensamento científico, de proporcionar um aprendizado que supere o conhecimento formal, compartimentado, memorizado, não entendido. Desse modo, há que se considerar um modo particularmente adequado de olhar o processo educativo, a atividade de estudo, que segundo Davidov

(1988, p. 158) ocorre quando os escolares “[...] realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada”, no ambiente escolar.

Fundamentalmente, o autor defende que o:

[...] conteúdo das matérias deve favorecer a formação, nos escolares, do pensamento teórico [...]. O pensamento teórico é formado nos escolares durante a realização da atividade de estudo. Por isso, o conteúdo das matérias deve ser elaborado em correspondência às particularidades e à estrutura da atividade de estudo. O ensino de tais matérias criará condições favoráveis para o desenvolvimento da atividade de estudo dos escolares; a assimilação, por eles, do conteúdo das matérias contribuirá para a formação do seu pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988, p. 184).

Percebe-se que Davídov (1988, p. 162) segue a linha de Vigotski no tocante à atividade humana historicamente construída, apoia-se no papel de uma escola que não deveria fomentar apenas o pensamento empírico, e avança pela indicação da atividade de estudo como a forma ideal de promover o pensamento científico. Acrescenta ainda que na sua visão deve-se buscar o desenvolvimento *omnilateral*.

Isto posto, se faz necessário contextualizar o momento histórico presente, afinal, o meio em que vivemos vai influenciar de forma decisiva sobre o que e como aprendemos. Para isto, é preciso entender que “Until year 1900, human knowledge approximately doubled every century; by 1950 however, human knowledge doubled every 25 years; by 2000, human knowledge would double every year. Today, our knowledge is almost doubling every day!” (BATARSEH, 2017). Diante de tais fatos, não é possível continuar a defender a educação tradicional, é necessário, ao

menos, pensar e implementar mudanças educacionais compatíveis com este novo meio histórico-cultural. Seja porque o conhecimento é imenso e está amplamente disponível, espalhado em livros, sites, artigos, teses, *podcasts*, vídeos, seja porque surgem a cada dia novas formas de ensinar e aprender. Repkin afirma que:

[...] na sociedade de hoje, neotecnológica, pós-industrial, em que a produção está começando a ser baseada em tecnologias intensivamente científicas, torna-se claro que uma pessoa não pode ter êxito a menos que se arme constantemente com novos e complexos conhecimentos. Há relativamente pouco tempo, se aprender ainda tinha a função de preparar para a vida e para o resto da vida se poderia viver para sempre a partir dessa bagagem que se tinha “acumulado”, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida (REPKIN, 2014, p. 86).

Para, na continuidade do pensamento, destacar que “Se imaginarmos que as pessoas precisam renovar seus conhecimentos ao longo da vida com a mesma intensidade e da mesma forma como no ensino tradicional, então elas simplesmente não terão tempo para fazer qualquer outra coisa” (REPKIN, 2014, p. 86). Consequentemente, surge a necessidade imperiosa de buscar opções para uma educação escolar que supere o ensino tradicional, que supere as tarefas educacionais tradicionais puramente funcionais que não dão conta do desenvolvimento e do autodesenvolvimento do indivíduo, tão necessários para fazer frente às mudanças do mundo contemporâneo, pois:

O problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente (O autor refere-se à abordagem educativa

de Elkonin-Davydov, muitas vezes, referida como educação desenvolvente – Nota do editor) (REPKIN, 2014, p. 87).

Repkin (2014, p. 99) diz que “a Educação Desenvolvente é o ensino que se baseia na atividade de estudo”, e, à vista disto, entendemos que com ela se entrelaça. Assim sendo, para demonstrar os seus conceitos, tomamos a liberdade de escolher os principais pontos e de chamá-los de pilares, isto sem a intenção de simplificar, apenas com o intuito de demonstrá-los didaticamente.

Em nossa visão, apontamos como **primeiro pilar** os motivos e necessidades que levam o estudante na busca no aprendizado, ou seja, para estar em atividade de estudo é necessário uma pessoa consciente, livre, que “[...] não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela. Conseqüentemente, o conceito de estudo ou de aprendizagem e o conceito de atividade de estudo não são coincidentes” (REPKIN, 2014, p. 90). Certamente o estudante pode ter muitos motivos para estudar, seja para passar de ano, para receber um prêmio, para obter um emprego melhor, entre outros, mas Repkin (2014, p. 91) reafirma que “O principal é que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa. Se não há necessidade, logo não há atividade” (REPKIN, 2014, p. 91). Estas definições são extremamente importantes para que os professores tenham em mente que assuntos empolgantes, ou ligados à realidade do aluno, ou apresentados com seus porquês certamente vão aproximar-se muito mais da atividade de estudo do que assuntos insignificantes, descontextualizados, fatalistas, ou seja, aqueles cuja explicação não passa de “é assim porque é”. Isto sem falar da inutilidade de conhecimentos que só requerem memória, a decoreba.

Entretanto, é vital frisar que não são somente os motivos e necessidades do aluno envolvidos, mas também postura do professor, o **segundo pilar**, pois a:

[...] Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo (REPKIN, 2014, p. 89).

Considerando a necessidade imperiosa de que a atividade de estudo venha a promover o desenvolvimento do sujeito, deve-se caminhar na direção de estruturá-la para o despertar das necessidades e motivos do estudante e para ações educativas diferenciadas por parte do educador, de modo que sejam incluídos no planejamento as tarefas, ações e operações (DAVÍDOV, 1988, p. 242) que necessariamente deverão estar contidas na atividade de estudo, organizadas, principalmente, através da resolução de situações problema, o **terceiro pilar**, que:

[...] é um conceito amplamente discutido na literatura pedagógica, mas é interpretado de uma forma estranha: como uma situação de ignorância, em que um sujeito se depara com algo novo e desconhecido. Tal descrição perde de vista um ponto muito importante: uma mesma situação pode ser uma situação problema (sic) para algumas pessoas e não para outras. A SP⁴⁴ é sempre uma situação para um sujeito atuante. Se uma pessoa não faz nada, nenhuma situação problema (sic) surge para ela (REPKIN, 2014, p. 95).

⁴⁴ Abreviatura de situação-problema.

Depreende-se, então, a importância do professor no planejamento e construção da atividade de estudo, na busca do despertar dos motivos no aluno, no intuito de facilitar a aprendizagem, enfatizando o lado professor de si mesmo do educando, criando uma ou várias situações-problema e mais, identificando quais serão potencialmente situações-problema ou não, já que elas dependem do sujeito atuante.

Em oposição ao exposto, Repkin (2014, p. 90) afirma que “Quando a aprendizagem acontece no nível das operações, a criança segue os passos do professor, muito semelhante a um fantoche”, o que pode ocorrer também com jovens e adultos na perspectiva do ensino tradicional, que busca padronizar comportamentos e encapsular conhecimentos nos indivíduos.

Finalmente, o **quarto pilar** está enraizado no objetivo, ou seja, enquanto a educação tradicional tem foco na transmissão do conhecimento, “o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade (REPKIN, 2014, p. 87). Nesta abordagem o foco não está no objeto de estudo, não está no externo, está no desenvolvimento do aluno, na “mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito”. (REPKIN, 2014, p. 88).

Obviamente, não se pode querer esgotar anos de estudos realizados por qualificados cientistas em poucas linhas, mas os pilares ajudam porque proporcionam uma visão abrangente, pontual, alinhada com a Educação Desenvolvente. Por fim, é importante frisar que estas proposições se pautam na perspectiva do homem como ser social cuja [...] atividade que está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas é, de uma forma ou outra, atividade conjunta e social” (REPKIN, 2014, p. 88).

No entanto, no mundo contemporâneo não há como restringir ideologicamente a atividade conjunta e social ao contato pessoal presencial. Quando Vigotski defende que o ser humano “fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 697-698), não impõe restrições aos tipos de interações, ou seja, se o aprendiz interage com seu professor, ou com seus colegas, ou se interage com as ideias de Shakespeare, Camões, Platão ou Pitágoras, em uma leitura motivada pelo interesse em aprender, estabelece-se o primeiro pilar, na esfera dos motivos, mas também o segundo pilar, na direção do aprendiz que se auto ensina. Adicionalmente, a escola, vocacionada à perpetuação do saber humano, por meio dos professores, pode agregar o terceiro pilar, ou seja, a propositura de situações-problema que levem à reflexão e à compreensão do saber científico, na direção do desenvolvimento humano, o quarto pilar da abordagem ora explicitada.

Sob tal perspectiva, é preciso questionar se a atividade de estudo, base sobre a qual se sustenta a Educação Desenvolvidora, é a atividade do aluno, qual seria a atividade realizada pelo professor? Segundo Moura (MOURA *et al.*, 2010, p. 99), é a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que:

[...] é primordialmente a responsável pela aprendizagem de conceitos científicos e pelo desenvolvimento do pensamento teórico, orientada pela intencionalidade de impactar os sujeitos, proporcionando as alterações no desenvolvimento de suas funções psíquicas e a apropriação de conceitos científicos.

Moura defende que a separação de atividade de estudo e atividade de ensino só se dá “para fins de explicação didática, entretanto, o motivo de ambas deve coincidir para que sejam concretizadas” (MOURA *et al.*, 2010, p. 100). Ainda, segundo o autor, (MOURA *et al.*, 2010, p. 90), “o professor constitui-se professor pelo seu trabalho - a atividade de ensino” e na reorganização do ensino pode articular a prática e a teoria e assim transformar a realidade escolar, transformando os sujeitos, em alinhamento com os propósitos da Educação Desenvolvidora. Cabe, portanto, ao professor organizar o ensino, favorecer a aprendizagem, desenvolver ações elegendo e estudando:

[...] os conceitos a serem apropriados pelos estudantes; organizá-los e recriá-los para que possam ser apropriados; organizar o grupo de estudantes, de modo que as ações individuais sejam providas de significado social e de sentido pessoal na divisão de trabalho do coletivo; e refletir sobre a eficiência das ações, se realmente conduziu aos resultados inicialmente idealizados (MOURA *et al.*, 2010, p. 102).

Nesta ótica, o grande desafio é mudar a postura, superar a forma de ensino tradicional e buscar alternativas nas fundamentações da Educação Desenvolvidora, não por modismo, mas pela necessidade de fazer frente aos desafios da educação contemporânea. Davídov (1988, p. 244) já apontava a possibilidade de aplicação dos fundamentos do Ensino Desenvolvidora utilizando o computador como instrumento que “propicia um modelo dinâmico das ações de aprendizagem”.

No entanto, embora as tecnologias construídas em milênios da história possibilitem poupar o ser humano da enxada, dando-lhe o arado, o trator, a colheitadeira, a irrigação, o caminhão e a ferrovia, ainda assim, as formas de ensinar e aprender vem permanecendo quase as mesmas. Mas

a pandemia mudou tudo, então? Sim e não. O que vemos é a transposição dos mesmos elementos das aulas antigas para as aulas tecnológicas. Houve um salto com o uso da tecnologia, porém, com professores sobrecarregados, e ainda incertos do que fazer.

Deixamos, então, uma mensagem intrigante, para reflexão, uma afirmação que pode contribuir para mudar este mundo de incertezas educacionais. Defendemos que, se isolarmos e implementarmos tecnologia nos elementos que as aulas têm em comum, haverá mais tempo para que o professor se dedique ao que suas aulas têm de diferente, ou seja, haverá mais tempo para que os educadores interajam e apoiem o desenvolvimento dos alunos. Mas este é um assunto que exige muitas reflexões e ficará para outro texto.

Considerações Finais

Após a análise cronológica das publicações realizadas nos primeiros meses da pandemia COVID-19, pelas entidades educacionais e órgãos oficiais governamentais, percebeu-se uma ação rápida no isolamento da população em geral, porém, não houve, por grande parte dos gestores educacionais, em todos os níveis, a compreensão ampla de que haveria um período de isolamento longo, como demonstra a pesquisa da UNDIME/CONSED, realizada entre os dias 27/04 e 04/05, onde se vê que após quase dois meses de isolamento social 40% das redes municipais de educação ainda “não tinham definição sobre atividades remotas” (UNDIME, 2020b), ou seja, houve demora na implantação de medidas necessárias à continuidade das ações de ensino-aprendizagem. Em que pese já haver na época o amparo legal da Lei nº 9.394, que regulamenta as Diretrizes Básicas da Educação no Brasil, em seu artigo Art. 32, parágrafo

§ 4º, que estabelece: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996), ainda assim, as ações de ensino remoto demoraram a ser implementadas.

O mundo contemporâneo, com ou sem COVID-19, não pode prescindir da visão do homem como ser social, desenvolvendo-se com ela e usufruindo de seus recursos, especialmente das novas tecnologias e das formas de ensinar e aprender apontadas pelos fundamentos da Educação Desenvolvimental e suas especificidades, notadamente porque o:

[...] computador, quando incorporado à estrutura integral da atividade de estudo tem provado ser um instrumento eficaz na organização e manejo desta atividade, além de ser um instrumento que possibilita o monitoramento dos resultados da aprendizagem. Ele propicia um modelo dinâmico das ações de aprendizagem (DAVÍDOV, 1988, p. 243-244).

Neste aspecto, o parecer CNE 11, de 07/07/2020, apoiado na pesquisa UNDIME/CONSEDE, aponta que, entre as entidades que estavam tendo algum tipo de ensino remoto, “43% (quarenta e três por cento) das redes municipais utilizam materiais impressos nas atividades remotas; 57% (cinquenta e sete por cento) conteúdos digitais e videoaulas gravadas (BRASIL, 2020c). No entanto, a última PNAD Contínua do IBGE (AGÊNCIA IBGE, 2020a) apontou que:

O percentual de domicílios que utilizavam a Internet subiu de 74,9% para 79,1%, de 2017 para 2018”. [...] O equipamento mais usado para acessar a Internet foi o celular, encontrado em 99,2% dos domicílios com serviço. O segundo foi o microcomputador, que, no entanto, só era usado em 48,1% desses lares.

A diferença entre os 57% de uso do meio digital pelas redes de educação e o potencial uso de 79,1% apontado pela PNAD, revela um potencial a ser trabalhado, número que pode crescer mediante a adesão das redes ao ensino remoto *online*, mas que também pode decrescer por conta do desemprego e da perda da renda causada pela desaceleração econômica. Importante salientar que as redes de educação perceberam que atividades remotas previstas na LDB não precisam ser sinônimo de ensino *online*, pois 43% delas utilizaram materiais impressos para manter o ensino funcionando.

Necessário se faz destacar que algumas redes de educação estão adotando medidas inovadoras e ousadas, invertendo a lógica de derrotismo do mundo subdesenvolvido e agindo para proteger os mais vulneráveis:

Até 3.000 estudantes de graduação da Unesp⁴⁵ em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem acesso ou com acesso limitado ao mundo digital de suas casas, terão internet paga pela Universidade ao longo dos próximos seis meses, totalizando 360 terabytes (TB) de dados de acesso à internet, divididos em 60 TB por mês --considerando a utilização de todos os chips (MARINHO, 2020).

Não há como desprezar a cultura e o momento histórico da humanidade, sendo fundamental considerar as teses da Educação Desenvolvimental, com princípios que podem nortear formas inovadoras de ensinar e aprender, especialmente neste momento de pandemia no qual a educação se viu compelida ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

⁴⁵ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

No sentido temporal, a Educação Desenvolvidorimental não é recente, mas é inovadora pois tem como foco a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos, com potencial para proporcionar avanços e superar o caminho que já foi trilhado pelo ensino tradicional, independentemente se utilizada nas formas remota, presencial ou híbrida.

Referências

AGÊNCIA IBGE. Notícias. **PNAD Contínua TIC 2018**: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país, 29 abr. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 12 ago. 2020.

AGÊNCIA IBGE. Notícias. **PNAD Contínua TIC 2018**: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país, 29 abr. 2020b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 23 ago. 2020.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. 279 p. ISBN 85-245-0036.

BATARSEH, F. A. LSE Business Review. **Thoughts on the future of human knowledge and machine intelligence**, 20 set. 2017. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/businessreview/2017/09/20/thoughts-on-the-future-of-human-knowledge-and-machine-intelligence/>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 20 dez. 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/1997**, 1997. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 6**, de 2020. Ocorrência do estado de calamidade pública, 20 mar. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, 28 abr. 2020b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional da Educação. **Parecer 11**, 07 jul. 2020c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. MEC. Diário Oficial da União. **Portaria nº 343**, Brasília, Seção: 1, n. 53, 17 mar. 2020d. p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória nº 934. **Diário Oficial da União**, 01 abr. 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CONSED. Notícias. **Decretos sobre suspensão de aulas durante a pandemia do Coronavírus**, 16 mar. 2020a. Disponível em: <http://consed.org.br/download/decretos-sobre-suspensao-de-aulas-durante-a-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CONSED. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CUCINOTTA, D. V. M. WHO Declares COVID-19 a Pandemic. **Acta Bio Medica Atenei Parmensis**, Fidenza, v. 91, n. 1, p. 157-160, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução de M. Shuare e José Carlos Libaneo. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADUÇÃO%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADUÇÃO%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc). Acesso em: 22 jun. 2019.

GABRIEL, A. R. J. Governo de SP decreta fechamento total de serviços não essenciais por 15 dias. **O Estadão**, São Paulo, 21 mar. 2020.

Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/03/governo-de-sao-paulo-decreta-fechamento-total-de-servicos-nao-essenciais-por-15-dias.shtml>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MARINHO, J. UNESP. **Universidade compra 3.000 chips a alunos com falta de acesso ou acesso precário à internet**, 03 jun. 2020.

Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35810/unesp-investe-em-inclusao-digital-para-estudantes-de-graduacao/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MOURA, M. O. D. *et al.* A atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. D (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 81-109. ISBN 978-85-7963-014-9. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905290/mod_resource/content/7/T.%204%20A%20Atividade%20Orientadora%20de%20Ensino%20como%20Unidade%20entre%20Ensino%20e%20Aprendizagem%20%28cap%204%29.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

PARÁ. Ministério Público Federal. **Ação Civil Pública nº**

10108056620204013900, 30 jun. 2020. Disponível em:

<http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2020/pr-pa-manifestacao-5924-2020-pedido-de-julgamento-antecipado-acp-direito-a-informacao-assinado.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. ISSN 1983-1730. Disponível em:

www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/25054/13891. Acesso em: 21 jun.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Deliberação CEE 177/2020**, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SÃO PAULO. Estado. Todas as escolas do estado de São Paulo terão as atividades gradualmente suspensas a partir do dia 16 de março. **Nota conjunta sobre o coronavírus**, 14 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/nota-conjunta-sobre-o-coronavirus-2/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SÃO PAULO. Estado. Assembléia Legislativa de São Paulo. **Decreto nº nº 64.862**, Decreta quarentena no Estado de São Paulo, 22 mar. 2020c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.

UNDIME. Undime divulga documento com subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas presenciais. **Notícias**, 22 jun. 2020a. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/22-06-2020-17-54-undime-divulga-documento-com-subsidios-para-a-elaboracao-de-protocolos-de-retorno-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 12 ago. 2020.

UNDIME. Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais. **Notícias**, Brasília, p. 1-29, 15 jun. 2020b. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/16-06-2020-13-14-undime-realiza-mapeamento-da-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais-nos-municipios-durante-a-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2020.

URIBE, G. Bolsonaro acusa governadores de causarem desemprego com medidas restritivas. **Folha UOL**, 21 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/03/bolsonaro-acusa-governadores-de-causarem-desemprego-com-medidas-restritivas.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1 out. 2010. ISSN 0103-6564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 20 jun. 2019. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman.

Reflexões Sobre a Trajetória de Mulheres: implicações para constituição de processos de EJA

Carla Chiari⁴⁶

Mariana Lopes de Moraes⁴⁷

Introdução

A escolarização feminina no contexto da EJA ainda merece maior discussão, visto que significativo contingente das mulheres ainda permanece à margem do sistema escolar, de acordo com dados pesquisados.

Segundo Narvaz; Sant'anna e Tesseler (2013), os avanços da legislação nacional para a conciliação entre os trabalhos produtivo e reprodutivo são significativos, embora ainda possuam pouco impacto na desestabilização do modelo homem-provedor/mulher-cuidadora. Daí decorre que, se avançam as mulheres na ocupação do espaço público, continuam atadas à exclusividade das responsabilidades domésticas e familiares. Estes aspectos têm sido apontados por estudiosas e pesquisadoras também do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

⁴⁶ Mestranda em Educação pela UNESP, Campus de Marília. Psicóloga formada pela Universidade de Marília, atuando nas áreas de Psicologia da Educação, Psicologia Moral e Psicologia Analítica.

⁴⁷ Doutoranda em Educação pela UNESP, Campus de Marília. Mestre em Educação pela UNESP, Campus de Marília. Pedagoga formada pela UNESP, Campus de Marília.

a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola.

Narvaz; Sant'anna e Tesseler (2013) também fazem uma importante constatação, trazendo dados da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (BRASIL, 2009, p. 94) que revelam que as mulheres perfazem mais de 50% da população e do eleitorado brasileiro, bem como apresentam maior nível de escolaridade em relação aos homens, além de somarem cerca de 50% da população economicamente ativa do país. Porém, não chegam a 20% nos cargos de maior nível hierárquico no Parlamento, nos Governos Municipais e Estaduais, nas Secretarias do Primeiro Escalão do Poder Executivo, no Judiciário, nos Sindicatos e nas Reitorias das universidades. Apenas nas empresas privadas as mulheres ocupam 20% das chefias. A discriminação de mulheres aparece também no mercado de trabalho brasileiro vinculada a mais baixos salários em relação aos salários dos homens, apesar da mais alta escolaridade feminina. A cultura de divisão sexual do trabalho, preconceito e subalternidade ainda dificulta a autonomia e a presença feminina nas decisões cruciais à vida da comunidade, estando na gênese das diferenças de acesso das mulheres ao poder.

Este artigo, portanto, objetiva discutir questões relativas à escolarização das mulheres na EJA, fazendo uma análise documental e bibliográfica e buscando também aprofundar nas imagens de mulheres no decurso da história até a atualidade, em suas diversas representações, principalmente contextualizar o processo histórico do matriarcado, até os dias atuais do patriarcado, notoriamente produtor de uma cultura misógina e machista, permeada por muitos preconceitos e violências em relação às mulheres.

Parâmetros Legais da Presença Feminina na Trajetória Histórica da EJA no Brasil

O direito à educação básica se estende aos jovens e adultos, de modo mais efetivo, com a criação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988. Esta Constituição, efeito da participação de diferentes setores da população que se mobilizaram diante do desafio da ampliação dos direitos sociais e das demandas às responsabilidades do Estado, anuncia em seu artigo 205 a “Educação como um direito de todos” e, em seu artigo 208, assegura o dever do Estado com a Educação.

Essa ampliação constitucional do direito de todos e todas à educação promove, também a jovens e adultos, a promessa de sua inserção no cenário educacional “enquanto sujeitos de direito” na oferta obrigatória e gratuita no ensino fundamental. Por sua vez, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) constitui um avanço significativo ao incorporar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular. Como diretriz legal, esta legislação reafirma a oferta pública e o dever do Estado para com a educação básica, reforçando assim que os estudantes e as estudantes de EJA são sujeitos de direito, no que tange a esta oferta.

O Parecer CNE/CEB, nº 23/2008 institui as 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; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. O documento expõe como pano de fundo, o contexto do direito à educação. Desde a Constituição de 1988, a educação é considerada um princípio básico para

a vida cidadã, enfatizando a participação ativa na vida social e política, sendo que a Lei Magna tornou o acesso à educação um direito dos cidadãos e dever do Estado, consolidando-a como um direito civil e político. Além disso, o Brasil é signatário de protocolos internacionais, como os da UNESCO, visando garantir prerrogativas de direito à Educação Para Todos ao Longo da Vida, fato ainda a se concretizar efetivamente no país.

E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito. O Ensino Fundamental, etapa do nível Educação Básica, foi proclamado como um direito público subjetivo. Esse caráter distintivo de direito ao Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer que seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. Mas é preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que lutaram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito não é reconhecido ou se dá de modo incompleto ou irregular (BRASIL, 2008, p. 3).

Apesar de todos os esforços feitos pelo Brasil no campo da EJA, revelados nos princípios da Constituição Federal de 1988, na atual LDBEN n. 9394/96 e pela Resolução CEB/CNE nº1/200, garantindo o direito e a atentando para a especificidade da educação de jovens e adultos, o atendimento a essa demanda populacional ainda é reduzida, se

comparada ao número de pessoas que não possuem educação básica e a oferta não corresponde à realidade e à necessidade desses sujeitos.

Um Olhar Histórico Sobre o Papel Social das Mulheres no Brasil

Quando se analisa o papel da mulher dentro do seu contexto social e de suas vivências, as constatações nos provocam muitas inquietações acerca das imagens do universo feminino no decurso da história até a atualidade em suas diversas representações, principalmente pelas marcas de preconceitos e violências em relação a elas, com consequências devastadoras causadas, principalmente no nível educacional, o que para nós justifica pensar a educação como perspectiva para um processo libertador e humano para as mulheres.

Na atualidade, vivemos em um mundo dominado pelo universo masculino, mas esse cenário já foi diferente haja vista que 2500 anos atrás, predominava o matriarcado, no qual as sociedades primitivas confiavam às mulheres a organização e o exercício do poder, não havendo uma hierarquia e nem domínio como nos dias atuais, num processo de coletividade e organização em tribos ou grupos.

Pesquisas arqueológicas evidenciam que os seres humanos, do período paleolítico e neolítico viviam em um sistema de parceria entre mulheres e homens, sendo as mulheres veneradas em todas as sociedades agrícolas antigas, diante de seu poder de gerar a vida e, com isso, manter a espécie humana. Assim, pressupõe-se que o culto à deusa seja uma das religiões mais antigas, tendo perdurado por mais tempo na história. No princípio da civilização humana “[...] a vulva era venerada como o portal mágico da vida, possuindo o poder tanto de regeneração física quanto de iluminação espiritual e transformação.” Isso não

significa que a relação social era marcada pelo matriarcado, e sim, pela matrilinearidade (RUETHER, 1993, p. 47).

Ao refletirmos sobre a relação homem e mulher e a cultura, podemos perceber a existência de estereótipos e unilateralidade durante o desenvolvimento da civilização. Dentro de uma perspectiva junguiana, procuramos mostrar como tais relações permeiam uma série de repressões que originam e sustentam unilateralidades, bem como assentadas em um profundo complexo cultural que influencia na forma como nos relacionamos e nós desenvolvemos.

Após o período do matriarcado, foi se instalando o processo do patriarcado, no qual vivemos até os dias de hoje, podendo ser definido como um conceito estrutural no qual a sociedade contemporânea se acentua, suas principais características são: autoridade imposta institucionalmente, dos homens sobre as mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, outros setores também como a política, a legislação e até a cultura. Nesta perspectiva, o processo do patriarcado, funda a nossa estrutura social e recebe reforço institucional, nos relacionamentos interpessoais e na personalidade, marcados por violência e dominação.

O processo de emancipação das mulheres brasileiras em relação à educação foi lento e vem carregado de um processo histórico de muita luta, sendo cada período histórico um passo pequeno e direcionado. É importante observar discrepância entre as classes sociais e períodos, destacar a relação entre a escravidão, exploração do trabalho, ausência de escolaridade das mulheres, perpetuando até os dias de hoje.

No período de colonização o tema central foi a miscigenação, homens portugueses mantiveram relações com mulheres índias e mulheres

africanas que eram vistas como mulheres trabalhadoras e objetos sexuais. Já as mulheres brancas, tinham suas vidas restritas à casa e à igreja, eram estereotipadas como fracas e submissas, tendo que aceitar a traição de seus maridos, por serem dependentes econômica e socialmente, não podendo participar da vida política.

Já no Brasil império, com um pequeno enfraquecimento do patriarcado, o papel da mulher aos poucos vai ganhando outra dimensão, observando-se avanços na luta por direitos nos campos de trabalho, educação e da política, antes áreas dominadas pelos homens (Costa 1985).

As mulheres tornam-se pioneiras no início do século XX (HAHNER, 1990), a despeito das exclusões, das imposições propostas e sobre retaliações, destacando a área da política e do trabalho, sendo obrigadas à atividade laboral de 16 horas de jornada, enquanto para os homens sua carga foi reduzida para 8 horas, além de as mulheres serem exploradas juntamente com as crianças. Destaque-se que não conseguiam reivindicar seus direitos nas assembleias, pois não eram ouvidas.

Em 1910, o Partido Republicano Feminino foi formado como um local onde as mulheres pudessem expressar suas opiniões, lutando para emancipar-se, incluindo a representação no setor de prestação de serviços. Lutando arduamente pelos seus direitos, ganharam o direito ao voto em 1932, porém o então Presidente da República, Getúlio Vargas, fechou o congresso, tornou os partidos políticos ilegais e suspendeu os direitos de voto em nível nacional até 1945. Apesar do retorno da democracia e mesmo após o Golpe Militar de 1964, o movimento feminista progrediu pouco até o início dos anos 70. Só a partir da metade dessa década que mulheres de classe média, nível universitário e mulheres pobres, sem educação, organizaram movimentos no sentido de que fossem incluídas suas reivindicações no sistema político brasileiro.

As mulheres já possuem atuação expressiva no universo público; estão participando gradativa e ativamente do mundo político apesar da enorme sub-representação em comparação à participação masculina; estão em grande número na educação de ensino superior – como alunas, professoras e pesquisadoras; têm sido respaldadas por legislações que lhes garantem proteção e lhes asseguram direitos básicos; têm ocupado cargos diversos no mundo do trabalho, inclusive nos postos de liderança, apesar de estatisticamente ocuparem menos cargos de chefia que os homens, vindo, muitas vezes, a receber salários menores quando exercem a mesma função; estão tendo suas vozes cada vez mais ouvidas e consideradas nos processos decisórios em sociedade; entre uma série de outras conquistas adquiridas. Isso muito se deve pelo fato de termos tido mulheres que desafiaram e se propuseram a alterar as realidades que as silenciavam e limitavam enquanto sujeitos e que as confinavam em rígidos estereótipos e padrões de comportamento e existência (NASCIMENTO, 2015, p. 17).

Dentro desse contexto histórico brasileiro, as mulheres foram se emancipando em vários setores, porém o processo de acesso à educação principalmente as mulheres com baixa renda foi lento. Contrapondo esses aspectos, a violência em relação às mulheres que não queriam mais seus companheiros, serem obrigadas a conviver com outros em contrariedade ou até assassinadas é muito recorrente em nosso país.

É preciso compreender o espaço da mulher na sociedade. Segundo pesquisa IPEA em 2009, o número de mulheres vem crescendo no cenário nacional, ressaltando que a maior parte das famílias é composta pela mãe juntamente com os filhos, constituindo um total de 21.933.180 famílias, sendo que de 2001 a 2009 esse percentual saltou de 27% para 35%. Note-se que são dados em que os homens chefiam mais as famílias, porém possuem uma maior renda mensal e geralmente há uma presença feminina que colabora com as despesas da casa.

Um arranjo familiar que pode proporcionar uma grande dificuldade é o da mulher com filhos e solteira, já que o fato de possuir filhos menores dependentes exigiria rendimentos e salários satisfatórios para o sustento, bem como a necessidade de creches e centros de atendimentos para os filhos, para que assim possa ser inserida no mercado de trabalho.

Outro documento a ser pensado é o mapa da violência de 2015 sobre homicídio de mulheres no Brasil (WASELFSZ, 2015), o qual nos oferece um importante respaldo quanto à quantificação das mortes. Entre 2003 e 2013, o número de vítimas anuais aumentou de 3.937 para 4.762 mortes, representando no ano de 2013, um total de 13 feminicídios por dia. Registrou-se 1 estupro a cada 9 minutos, 1 feminicídio a cada 90 minutos, 5 espancamentos a cada 9 minutos e 179 relatos de agressões por dia. Há evidências de que esses números sejam maiores, considerando que nem todos os casos de violência são denunciados ou contabilizados.

Assim, emancipação é aqui tomada como uma construção contínua da identidade que “se constrói a partir das diversidades e multiplicidades de experiências” (NASCIMENTO, 2015, p. 27). Para além de uma ação meramente individualista, tomar o coletivo feminista como emancipatório é reconhecer, também, um movimento que lê “diversas singularidades” (NASCIMENTO, 2015, p. 45) e que se posiciona no lugar do “eu-nós” (NASCIMENTO, 2015, p. 51), logo, necessita concretamente de um outro percebido, visto e sentido como diferente, mas não menor ou pior. Nesse sentido, as falas das participantes evidenciam que “[...] ‘ser mulher’ configura-se como uma experiência compartilhada historicamente com a multiplicidade de mulheres, ainda que seja uma experiência singular para cada uma” (NASCIMENTO, 2015, p. 47).

Pensando sobre as diferentes formas de ser mulher, o feminismo se pauta em duas ações: liberdade e horizontalidade. Na primeira, refere, ao objetivo máximo a ser alcançado, pensando numa emancipação e no qual a educação pode auxiliar. Uma outra ação seria a horizontalidade, seria a forma de ação não hierarquizada, não dominada, oferecendo maiores e melhores possibilidades de expressão dos sujeitos, como o compartilhamento pleno e legítimo das experiências.

A Presença Feminina nos Processos de EJA: Uma Análise Bibliográfica

Foi realizado um levantamento bibliográfico inicial de artigos em duas bases de dados, a saber: Portal de periódicos da CAPES e Scielo. Sendo utilizados os descritores “EJA” e “mulheres”, buscando a intersecção desses temas.

Portal de periódicos da capes

Encontrados: 127

Descritores: EJA / mulheres

Artigos selecionados para análise:

- Aspectos da escolarização de mulheres na EJA
- Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder
- “Agora posso ler?": elas na educação de jovens e adultos

Scielo

Filtrando as revistas que fossem da área da educação e psicologia

Encontrados: 15

Descritores: EJA / mulheres

Artigos selecionados para análise:

- Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo.

Descritores: Patriarcado/ Educação

- Os feminismos e as vozes: Uma leitura Junguiana
- A mulher na visão do patriarcado brasileiro: Uma herança ocidental
- Patriarcalismo e o feminismo: Uma retrospectiva histórica
- Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais
- O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico

A pesquisa realizada por Eiterer; Dias e Coura (2014) traz aspectos da escolarização feminina na região de Belo Horizonte, em uma escola pública, localizada na zona Oeste da Capital e uma privada, de natureza filantrópica, na zona Sul.

O perfil da população da EJA, a inserção no campo da Educação de Jovens e Adultos, na idade adulta, significa conciliar diferentes responsabilidades com as tarefas, horários e outras exigências escolares. Para as mulheres, sobretudo, o horário de trabalho, torna-se ainda maior, tendo que conciliar escola e responsabilidade por tarefas de cuidar da casa e da família (filhos, marido, eventualmente pais, netos e mesmo outros parentes).

As autoras realizam um recorte nos estudos de gênero e se apoiam em algumas pesquisadoras que nos auxiliam a pensar o trabalho feminino como fenômeno social e histórico. O trabalho feminino numa sociedade é caracterizado não como decorrência de qualquer tipo de dado natural ou biológico, pré-determinado e imutável, mas algo que se apresenta a partir de relações de gênero historicamente construídas.

Aprofundando um pouco mais nesse ponto, utilizam-se os aportes da socióloga Marie Durut-Bellat (2005) acerca das desigualdades escolares. A autora discute efeitos do contexto social de origem dos educandos e do contexto escolar no sucesso escolar e escolhas de carreira. Reitera ainda que, desde muito cedo, emergem correlações entre desenvolvimento e a qualidade do ambiente da criança, e que as aprendizagens se encadeiam cumulativamente: “a vantagem das crianças de ambiente privilegiado é particularmente clara nas competências que serão mobilizadas na aprendizagem da leitura (reconhecimento das letras, por exemplo), ou no domínio de conceitos ligados ao tempo, sem dúvida porque essas capacidades foram objeto de aprendizagem familiar” (DURUT-BELLAT, 2005, p. 16).

As autoras finalizam:

Posto isso, ressaltamos que embora a literatura no campo das ciências sociais, antropologia, psicologia social, entre outras áreas, dediquem-se há muito tempo ao debate acerca das diferentes desigualdades enfrentadas pela mulher na sociedade brasileira, ainda hoje o campo da educação precisa dialogar com essa literatura. E esse diálogo, incipiente quando se trata de entender as dificuldades das mães trabalhadoras, encontra-se em estágio apenas embrionário quando tratamos de pensar os desafios que impõem essa realidade à escolarização da mulher na EJA (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 175).

Considerações Finais

Conforme o exposto, consideramos que a educação de jovens e adultos merece uma ampla abordagem por parte dos pesquisadores e das políticas públicas, sobretudo no contexto das mulheres, que por vezes se encontram às margens da educação devido às dificuldades enfrentadas por sua condição de ser e estar na sociedade.

É preciso resgatar o processo histórico e social, para compreendermos o papel da mulher na sociedade e o seu desenvolvimento até os dias atuais. Buscando assim a origem passada do matriarcado, onde as mulheres eram livres e se desenvolviam numa sociedade sem julgamentos ou condenações a respeito de suas escolhas, principalmente em relação à sua liberdade. Já nos dias atuais com o patriarcado, onde homens se colocam socialmente como superiores às mulheres e as controlam, não permitindo que as mesmas busquem suas escolhas e sigam seus caminhos livremente.

Compreendemos que só a educação pode emancipar as mulheres, pois as mesmas precisam compreender o seu processo de desenvolvimento e principalmente encontrar seus espaços como trabalhadoras, com salários dignos e possibilidades de ascensão social. É sabido que quanto mais conhecimento, mais o indivíduo é livre. Precisamos estimular principalmente as mulheres sem acesso à educação no seu processo de infância e adolescência, retomarem seus estudos utilizando a EJA ou processos educativos correlatos, para que assim consigam se desenvolver com todas as suas potencialidades.

Podemos considerar o machismo como um dos problemas encontrados quando se trata de educação feminina, visto que os processos educacionais não estimulam as mulheres a buscarem conhecimento e

principalmente educação, pois esse processo irá ao contrário do que se firmou nas estruturas sociais atuais, pois as mulheres sem conhecimento são mais propícias a dependerem financeiramente dos homens ou precisarem apenas trabalhar para criar seus filhos sozinhas, não conseguindo se dedicar ao processo educacional e principalmente conseguirem se estruturar financeiramente.

As pesquisas levantadas no presente artigo endossam a necessidade de se pensar a EJA como uma modalidade extremamente relevante na sociedade, visto que muitas mulheres ainda se encontram à margem da uma educação efetivamente emancipatória.

Referências

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. República Federativa. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília, MEC, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 23/2008. Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. República Federativa. Secretaria de Política para Mulheres. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Brasília, DF, ano IV, n. 6, dez. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/737/1/Revista%20Observat%C3%B3rio%20dezembro.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DURUT-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2005.

EITERER, C. L.; DIAS, J. D.; COURA, M. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Belo Horizonte, Minas Gerais, n. 32, p. 161-180, 2014.

HAHNER, J. *Emancipating the Female Sex: The Struggle for Women's Rights in Brazil, 1850-1940*. New York; London: Duke University Press, 1990.

IPEA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD/IBGE)**. Primeiras análises: investigando a chefia feminina de família, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101111_comunicadoipea65.pdf. Acesso em: 25 ago. 2016.

NASCIMENTO, L. C. S. do. **Essa ciranda não é minha só, é de todas nós**: um estudo sobre o feminismo, autonomia e consciência coletiva. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2015.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, Rio Grande do Sul, n. 23, p. 93-104, 2013.

RUETHER, R. R. **Sexismo e Religião**: rumo a uma teologia feminista. Tradução Walter Altmann e Luís Marcos Sander. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1993.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. 1. ed. Brasília: DF, 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 27 ago. 2016.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Livia Pereira Mendes

Diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Capa

Os Autores

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A crise da educação, agravada pela pandemia COVID-19, para além dos seus conflitos intramuros, instalados majoritariamente em função de relações de poder culturalmente postas de fora da escola, não se resolverá apenas a partir das relações que se estabelecem em seu interior. Um avanço no estado de bem-estar social geral destina um papel bem definido para a escola, exigindo uma compreensão holística dos conflitos, capaz de olhar o todo a partir das partes, uma visão ampla da sociedade, do sentido e do lugar da educação. Impõe considerar a intersubjetividade, as diferenças e suas interações. Pensar a educação como ato de humanização e, a partir de suas marcas de diversidade, conduzir o processo de conscientização de modo a torná-la efetivamente inclusiva.

O livro “Educação de Jovens e Adultos: Diversidade, inclusão e conscientização” se situa no contexto de uma multiplicidade de processos formativos voltados a contemplar, para além da busca de superação do analfabetismo absoluto, o debate sobre temáticas voltadas ao alargamento da concepção de EJA, as quais, embora propaladas, raramente são consignadas nos programas de ensino desse segmento da educação básica tais como a identidade cultural, as diferenças, a questão racial, as relações de poder, a temática de gênero, a arte e a cultura popular, entre outras, todas elas a carecer de políticas públicas para efetivação.

Compreende-se como imperativa a produção e difusão de saberes envolvendo a EJA de modo a consolidá-la como um campo efetivo de reflexões teórico-práticas voltadas à garantia do acesso e permanência dos sujeitos no ambiente escolar situado em um verdadeiro mosaico de culturas, etnias, condições de vida e grupos sociais, com anseios de desenvolvimento social, a constituir enorme desafio para as políticas públicas. Assim, no conjunto dos textos da obra, destacam-se a fundamentação teórica de vários componentes curriculares dessa área do conhecimento, a análise documental voltada à sustentação legal e, em especial, propostas de intervenção didático-pedagógica voltadas à mediação necessária para a constituição de políticas públicas e verdadeira formação cidadã. Desse modo, o livro é de interesse para a formação inicial de professores, para docentes que ensinam na EJA e para profissionais das redes de ensino envolvidos com orientação técnico-pedagógica e formação inicial ou continuada de educadores.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

