

Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Educação Inclusiva:

Problemas e Perspectivas da Sociedade e da Educação Contemporâneas

José Carlos Miguel

Como citar: MIGUEL, J. C. Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Educação Inclusiva: Problemas e Perspectivas da Sociedade e da Educação Contemporâneas. *In:* MIGUEL, J. C. **Educação de jovens e adultos: diversidade, inclusão e conscientização.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 29-69.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8.p29-69>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

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.