

EJA, Inclusão e Diversidade Cultural: questões teóricas, implicações metodológicas

Solange Aparecida da Cunha Sakamoto
José Carlos Miguel

Como citar: SAKAMOTO, Solange Aparecida da Cunha; MIGUEL, José Carlos. **EJA, inclusão e diversidade cultural: questões teóricas, implicações metodológicas.** In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 279-302. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p279-302>



EJA, Inclusão e Diversidade Cultural: questões teóricas, implicações metodológicas

*Solange Aparecida da Cunha Sakamoto*⁵⁹

*José Carlos Miguel*⁶⁰

Introdução

Entre todas as necessidades de inclusão social no Brasil, a negação do direito de acesso aos processos de leitura e escrita merece destaque, seja pelo quantitativo de pessoas envolvidas, seja pelo apelo ao seu papel inerente ao exercício de cidadania. Por certo, a educação brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, passou por muitas transformações nesta direção, principalmente as relacionadas às legislações que a fundamentam no país, postas em contexto de desigualdade social aviltante e de acirrada disputa política, mas ainda não encaminhou bem o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade de significativo contingente da população.

Sinteticamente, o reconhecimento do direito à educação básica no território nacional tem três marcas muito evidentes: a primeira, de respostas tardias à pressão da demanda; a segunda, de oferecimento de ensino de natureza propedêutica, de formação geral, para a educação das

⁵⁹ Docente dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Assis. Pedagoga pela UENP de Cornélio Procópio. Especialista em Psicopedagogia, Libras e Educação Especial, cursando segunda licenciatura em Educação Especial (EAD) pela UFSCAR Aluna Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

⁶⁰ Livre-Docente em Educação Matemática pela UNESP, Câmpus de Marília. Docente vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

elites dirigentes, paralelamente ao ensino aligeirado, por vezes travestido de ensino técnico ou profissionalizante, voltado à instrumentalização do mercado de trabalho e destinado à educação das camadas populares. No entanto, ainda devemos destacar o significativo contingente de sujeitos excluídos do direito à escolarização formal, a constituir a terceira caracterização, conforme podemos constatar em estudos como os de Gadotti (2000), Romanelli (1.986) e Sposito (1984).

Assim evidencia-se a concretização da Educação Básica mediante os vários princípios enfatizados nas principais leis do Brasil, especialmente, a Constituição Federal de 1988 ao consolidar a Educação como instância de Direito Público Subjetivo, um direito das pessoas, definindo-se como obrigação do Estado o seu provimento, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB n.º 9.394/96, que aborda a sua concepção, organização, estruturação e funcionamento na realidade brasileira.

Dessa maneira, de acordo com a LDB, a Educação Básica brasileira é dividida em modalidades de ensino, sendo elas: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e Ensino Médio. Nestas duas últimas etapas da educação temos também a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade oferecida aos indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à educação em idade apropriada por diversos motivos de acordo com as individualidades de cada sujeito. Esta etapa da educação é fundamental para o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos, mas principalmente os relacionados à socialização, à alfabetização e à inserção no mercado de trabalho, além de possibilidades de continuidade de estudos na pós-alfabetização.

Ao discutir a temática da educação de jovens e adultos em contexto de inclusão, equidade e justiça social, Arroyo (2001, p. 16) é enfático ao afirmar que:

O que esteve em jogo nas últimas décadas é muito mais do que um paralelismo de políticas a ser superado pela integração da EJA nas formas de ensino regular. O que tem estado em jogo são concepções desencontradas de educação básica como direito humano.

Não se trata, então, na perspectiva do autor, de apenas cumprir as prerrogativas legais de inserção escolar, mas de considerar a especificidade da clientela da EJA, pensando a organização do trabalho na escola com vistas ao oferecimento de espaços educativos e culturais adequados posto que são as suas condições de pretos, pobres, desempregados, subempregados, enfim, de discriminados, que os condenou à marginalidade e exclusão. Nesse modo de pensar, trata-se de construir um paradigma de organização da EJA no sentido de uma escola capaz de se adaptar, com efetividade, aos educandos tardiamente nela incluídos.

Nesse sentido, o currículo é um dos principais instrumentos para direcionar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Tem como papel fundamental garantir condições favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos na etapa de formação na qual estão inseridos, através da apresentação de conteúdos socialmente relevantes e ações para constituição de capacidades e habilidades, considerando verdadeiramente a condição humana para firmar-se como direito subjetivo.

Nos sistemas de ensino de vários municípios do Brasil, principalmente os relacionados à educação básica, os Planos de Ensino da EJA dão ênfase à alfabetização dos Jovens e Adultos, fase esta importante para os alunos pertencentes a tal modalidade de ensino. Verifica-se, de forma geral, nesta modalidade de ensino, a inexistência de um currículo próprio para esta etapa, sendo comum os professores realizarem adaptações nos currículos existentes do Ensino Fundamental e

Médio regular para cumprir o papel de desenvolver a aprendizagem dos alunos com qualidade.

A despeito do valor de algumas iniciativas isoladas de municípios e de instâncias dos movimentos sociais organizados, um dos raros documentos curriculares para a EJA, em âmbito nacional, a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA é editada apenas em 1997, sendo oportuno lembrar o descaso com essa discussão no contexto de elaboração da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular.

Na versão oficial da BNCC não há menção à EJA. Apenas em 1 de junho de 2021, mais de três anos depois, o Ministério da Educação publica a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 com o seguinte teor: “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021).

Entre as Diretrizes Operacionais para a EJA a Resolução reforça a ideia de flexibilização de oferta, de forma lacônica, sem se referir expressamente à flexibilização de tempos e espaços escolares, claramente definida no âmbito da LDB 9394/1996; a concepção da formação profissional na EJA; ao ensino na EJA via EaD, embora não descarte o ensino presencial; e a oferta dessa modalidade com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, sem definir esses princípios com clareza.

Na prática educativa da alfabetização na EJA, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa, constatam-se diferenças e divergências de abordagem em muitos fundamentos, comparativamente ao aprendizado de uma criança em idade escolar regular de acordo com a legislação vigente. A concretização deste processo de alfabetização nesta modalidade de ensino percorre várias etapas, as quais preconizam

diversas habilidades e competências, considerando assim os conhecimentos de mundo e as interações sociais dos indivíduos nela inseridos, principalmente os relacionados à cultura e ao meio em que vivem para o desenvolvimento do conhecimento.

Face à descontinuidade das políticas públicas no contexto brasileiro, com ênfase geral em políticas de governo e não de Estado, o documento “Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental” já referido, publicado em 1997, dado o seu desconhecimento por expressivo contingente de educadores, pouco contribuiu para o avanço no objetivo de oferecer subsídios para auxiliar os docentes que atuam nesta modalidade, com vistas a adequar os programas de ensino às vivências culturais e histórias de vida dos sujeitos, flexibilizando tempos e espaços escolares de modo a respeitar, inclusive, os ditames da Constituição Federal de 1988.

O dispositivo constitucional estendeu o direito ao ensino fundamental a todas as faixas etárias da população, se tratando, portanto, de uma questão de justiça social. Isso se aliaria, também, aos pressupostos de Educação para Todos ao Longo da Vida, defendidos em protocolos internacionais dos quais o Brasil é signatário, tais como a Declaração de Direitos Humanos e Agenda para o Futuro.

No entanto, só oferecer oportunidade de estudos em nível de EJA, sem a adequação necessária que garanta sua qualidade, pode apenas criar a ilusão de oportunidade de escolarização, gerando novas situações de fracasso e exclusão.

O professor na Educação de Jovens e Adultos deve assumir a condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem, visando garantir o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade por parte dos educandos, isto é, cabe ao educador adequar o currículo para que o mesmo cumpra sua função de oferecer um ensino de qualidade, tendo

como meta o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Diante do exposto, a presente pesquisa terá como meta estudar a adaptação e inclusão do currículo do Ensino Fundamental no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais, principalmente os relacionados à alfabetização nesta modalidade de ensino.

1 Diversidade Cultural e a Construção Curricular na EJA

A EJA é uma oportunidade aos educandos para novas formas de interpretação e compreensão da realidade, via cultura letrada, uma nova maneira de analisar e ver o mundo, principalmente o meio social em que vivem. Assim de acordo com a Constituição Federal (1988) a educação é um direito de todos os indivíduos que dela necessitarem para o seu desenvolvimento com vistas a desempenharem seu papel na sociedade em que estão inseridos.

Um currículo não pode ser tomado apenas como um conjunto de conteúdos programáticos voltados à organização de cada disciplina, forma de compreensão bastante presente no cotidiano das escolas. Nessa discussão, não podem ser desconsideradas as práticas concretas de professores e alunos da EJA situadas no contexto do cotidiano da escola, entre elas, artefatos culturais, procedimentos metodológicos e de avaliação, com dimensão de planejamento especificamente voltado à transformação da cultura escolar e à consideração do “currículo oculto” que os educandos trazem para a sala de aula.

Para Freire (2008), a escola tem a função social de desempenhar o papel de ensinar os educandos a realizarem a leitura do mundo, para assim no final do processo transformar o meio social, ou seja, mudar o mundo que o rodeia, propiciando uma reflexão acerca dos saberes

teóricos postos em prática, através das situações do cotidiano. Essa proposta tem sido defendida e incorporada em algumas práticas educativas da EJA, destacando-se o diálogo, as histórias de vida e a identidade cultural como instrumentos valiosos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos desta modalidade de ensino.

No entanto, ainda são notáveis nas salas de aula de EJA as tendências curriculares à adaptação dos alunos ao modo de organização tradicional da escola, resultando no ajuste à realidade vigente, a partir de um processo didático no qual a curiosidade e a autonomia na produção do conhecimento são progressivamente perdidas. A esse processo educativo, Freire (2001a) denominou de educação bancária, um procedimento didático no qual o educador deposita saberes nos educandos, os quais supostamente nada sabem ao ingressar na escola.

A partir da noção conceitual de “currículo oculto”, o conjunto de saberes, vivências e práticas trazidas pelos educandos para a escola, se logrou uma perspectiva crítico-emancipatória de paradigma curricular em oposição aos ditames do paradigma curricular técnico-linear predominante na cultura escolar brasileira.

Nos limites do paradigma curricular crítico-emancipatório se situam as possibilidades de estabelecimento de uma relação dialético-dialógica entre o contexto histórico, social, político e cultural e a abordagem do currículo na dimensão da totalidade na qual esses diferentes contextos se interagem de forma dinâmica, podendo propiciar a transformação da cultura escolar.

Segundo Coll (1994), o currículo deve seguir vários princípios psicopedagógicos para direcionar as práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Portanto, o currículo posto em prática nas escolas desempenha um relevante papel para a concretização da aprendizagem dos alunos, pois é um instrumento norteador dos

conteúdos educacionais dos sistemas de ensino, posto que contemplam os aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento cognitivo dos saberes apresentados nas aulas, mediante a aplicação dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades, as quais serão consolidadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Tal corolário, de matriz referenciada na perspectiva das tendências cognitivistas, também constituem preocupação na perspectiva freireana, mas para consolidação do processo de humanização defende-se a ação livre, criadora e determinante das condições de existência, o que somente se constitui pelo processo de desenvolvimento da consciência, com apropriação de conteúdos significativos e socialmente relevantes, voltados a apreensão crítica da dinâmica da realidade e consolidação do processo de humanização.

Nesta perspectiva, segundo Macedo (2005) as práticas reflexivas no ambiente escolar devem ser vistas mediante a formulação de situações-problema, elencando as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem para, a partir delas, os profissionais da educação desenvolverem reflexões e planejar estratégias para solucionar os problemas apresentados no processo de aprendizagem.

Para Ferreiro (1996) o professor é “insubstituível”, o qual tem um papel extremamente relevante para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos, pois ele que tem como função planejar, organizar e desenvolver os conteúdos apresentados nos currículos e especificados nos planos de aula de cada modalidade de ensino.

A Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental para Educação de jovens e adultos (2001) não se configura como um currículo, mas sim um subsídio para que educadores desenvolvam planos de ensino adequados ao seu contexto, superando determinadas tendências constituintes do processo de alfabetização de

crianças, por certo, a resultar em um processo de infantilização dos jovens e adultos.

Sua principal fonte são as práticas educativas que se pretende aperfeiçoar ou transformar. O currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa, ou seja, que tipo de pessoa e de sociedade se quer formar. O material traz objetivos gerais e específicos dos conteúdos organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, apontando para cada uma dessas áreas considerações importantes sobre sua relevância, de modo a oferecer indicações metodológicas que são de apoio indispensável a uma prática pedagógica efetiva.

Para cada área, são definidos blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados. Para cada tópico, há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamento. Pelo seu grau de especificidade, esses objetivos oferecem também muitas pistas sobre atividades didáticas que favorecem o desenvolvimento dos conteúdos (BRASIL, 2001, p. 16).

Observa-se, ao longo do documento em análise, uma perspectiva de acolhimento dos sujeitos da EJA, pondo-se em evidência que acolher pressupõe conhecer. Portanto, o material mencionado traz uma série de ideias que auxiliam e orientam o trabalho docente nesta modalidade, sugerindo ainda critérios de avaliação e retomada de conteúdos quando necessário.

O Currículo Paulista (2018) é outro material com interfaces voltadas ao processo de apropriação dos conteúdos, uma perspectiva de que pode ser base de organização curricular também na EJA, embora não mencione expressamente esta modalidade. Nessas possíveis interfaces, destaque-se que o material foi construído baseando-se na

concepção de educação integral, afirmando compromisso com o desenvolvimento dos educandos nas dimensões intelectual, física, cultural e socioemocional com vistas a promover o desenvolvimento intelectual do estudante na sua multidimensionalidade por meio de uma educação fundamentada no processo de socialização, inclusiva, sustentável e equitativa e objetivando promover a contextualização das dez competências gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O documento enfatiza o papel da escola na socialização do conhecimento elaborado, valorizando competências e habilidades com base na construção do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, na valorização da cultura como elemento fundamental da vida humana, a capacidade de argumentação e comunicação, o autoconhecimento e o autocuidado, o senso de empatia e cooperação e a apropriação de conceitos com vistas ao desenvolvimento da responsabilidade e cidadania.

Essas competências e capacidades foram consideradas como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, não devem ser tratadas como um componente curricular, mas de forma transdisciplinar, ou seja, um tema importante pode ser tratado em todas as disciplinas de forma contextualizada.

O Currículo Paulista (2018) elenca as dez competências conceituando cada uma delas nas páginas 29 e 30, cabendo destacar uma, a sintetizar o seu conjunto:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SÃO PAULO, 2008).

Em que pese o discurso sobre a formação voltada para a cidadania, uma leitura atenta dos documentos curriculares em voga na realidade brasileira revelará a filiação básica de seus fundamentos ao paradigma curricular técnico-linear, com eleição da categoria trabalho como a dimensão da vida humana a valorizar, ainda que mencionem aspectos como conscientização, formação para o culto à liberdade e ao pensamento autônomo, elementos indispensáveis à vinculação da categoria linguagem como a dimensão da vida humana a privilegiar, como busca de consenso social e de empoderamento das classes populares, marcas inequívocas do paradigma curricular crítico-emancipatório, tal como se pode perceber no pensamento teórico de APPLE (1982), (FREIRE, 2001, 2008, 2009) ou de GIROUX (1992, 1997).

Para muito longe dessas formulações, a resposta do poder constituído é tentar limitar o alcance da fala professoral via projetos como o “Escola Sem Partido”, contrariando o discurso curricular e ferindo prerrogativas inequívocas de uma sociedade democrática tais como a liberdade de expressão e a liberdade de cátedra, preceitos constitucionais muito bem definidos na realidade brasileira.

Sobre isso, um questionamento é fundamental: como pode um docente cujo próprio direito de pensamento livre e autônomo é cerceado contribuir para a formação de um aluno crítico e reflexivo? Como pode um educador que teme discutir questões políticas com os seus alunos formar cidadãos conscientes?

2 Acolher, Incluir, Transformar: renovação conceitual e implicações para as políticas de EJA

É no contexto da Declaração de Direitos Humanos e da Agenda para o Futuro (1998), com base nas propostas de encaminhamento da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA (1997) que se alarga o campo dos direitos à escolarização de excluídos, movimento para além da alfabetização, portanto, estabelecendo a necessidade de desenvolvimento da autonomia e apontando para a responsabilidade das pessoas e comunidades para o enfrentamento de sucessivas transformações sociais, econômicas e culturais a atingir a humanidade, exigindo instrumentalização para adaptação a novos processos de produção, para participação crítica e criativa na sociedade, condição para uma cultura de paz e desenvolvimento solidário.

Neste diapasão, o debate sobre o direito à educação, a revelar que a Educação Popular não tem sido prioridade de Estado, demonstra mesmo certo descaso dos governos, não se constituindo em exagero considerar que o direito à educação é parte do processo de luta e resistência das classes populares em busca de emancipação humana. Pensar a EJA como um direito do cidadão e dever do Estado, e não uma educação em busca de mera certificação, destarte a relevância de tal prerrogativa, deve significar a defesa de formação de natureza *omnilateral*, uma educação para a vida, para transformação de mentalidades e resgate da cidadania.

A V CONFINTEA é profícua ao refletir também sobre a necessidade de criar programas que garantam o acesso e a permanência do aluno da EJA na escola, tais como disponibilidade de material didático, alimentação no período de aulas, creches noturnas, entre outros. Evidenciou-se a contribuição do pensamento de Freire (2001,

2009) para o avanço dos estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos, sua importância como elemento fundante para a tomada de consciência, a exigir a defesa do direito universal à escolarização básica, concebida como instrumento para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às tecnologias digitais de informação, elevando o aluno à condição de sujeito ativo de seu processo, formando e adquirindo gradativamente uma consciência crítica.

Paulo Freire influenciou diretamente os principais programas de alfabetização e educação popular desde o início dos anos 60 com suas propostas para alfabetização de adultos e seu pensamento pedagógico. Suas propostas, pautadas no ideário da problematização da realidade, da tomada de consciência e do desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como princípio básico que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a valorização de todo conhecimento que o discente traz como bagagem cultural e suas experiências de vida, deve ser aproveitado em sala, tornando seu processo de aprendizagem rico e significativo, oportunizando ao mesmo a expressar sua cultura, sua fala, seus conhecimentos prévios em algumas áreas que são de fato, dignos de serem compartilhados e aproveitados como enriquecimento do aprendizado e compartilhado com os demais, a fim de que possam reconhecer, comparar, recriar e propor novos conhecimentos.

A obra de Paulo Freire cumpre papel histórico no sentido de busca de construção de um novo paradigma curricular, o crítico-emancipatório, não apenas na EJA, mas para toda a educação. Suas teses influenciaram o pensamento de toda uma geração de teóricos da Educação Popular:

As culturas do povo não existem como “coisa feita”, como um *estado de*, pronto, atrasado e acabado, sobre o qual o educador atua como o restaurador que recupera com outras cores o que sobrou de um velho

quadro, obra de um pintor morto. Qualquer estudo de campo a respeito das estruturas sociais de reprodução de modos de saber e de culturas do povo tornará evidente o fato de que aquilo que parece ser um conjunto mais ou menos fragmentado de conhecimento, arte, tecnologia rústica, sistema de crenças, mitos e rituais é, ao contrário, uma ativa estrutura social de produção simbólica que a cada dia de muitos modos se reproduz a si mesma, criando e recriando, preservando e modificando, fazendo circular entre uns e outros, através de redes de pessoas, grupos e instituições populares, tudo aquilo que pessoas reais, em situações concretas, fazem e refazem através de seus trabalhos culturais (BRANDÃO, 1986, p. 74, aspas e destaques do autor).

Progressivamente se consolidando como amplo campo de debates e reflexões teóricas, o movimento da EJA revela a necessidade de inclusão de pessoas que na sua maioria não tiveram muitas oportunidades de estudo, não souberam ou não puderam exigir seus direitos, mas também o reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com base na sua identidade cultural, sob pena de infantilização dos educandos ao se reproduzirem as mesmas atividades postas em prática com as crianças.

Alguns estudantes são tímidos, não fazendo questionamentos por vergonha, mesmo quando tem dúvidas permanecem no silêncio, precisando ser estimulados a indagar, não se sentir humilhados por não saber e entender que a escola é o lugar perfeito para sanar suas dúvidas e ampliar conhecimentos, pois cada um já traz consigo um mundo de vivências e aprendizados acumulados ao longo de sua trajetória de vida que pode também ser aproveitado em sala de aula. Lembrando que a escola acaba sendo um espaço de convívio social desses educandos, mas infelizmente, por vezes, ainda deixam muito a desejar, não oferecendo sequer uma refeição digna pra esse alunado, os quais, devido a vários motivos como tempo entre o trabalho e a escola, ou até mesmo falta de

recursos, vai para a escola sem se alimentar e acaba desmotivado a permanecer.

Ainda há casos que a busca pelos meios de sobrevivência absorve grande parte da energia do aluno e as exigências da escola, como horários sem flexibilização, prazo para atividades, não condizem com a realidade do mesmo, forçando-o a abandonar os estudos.

O professor da EJA precisa ter a sensibilidade de reconhecer e valorizar as práticas de vida de seu aluno e aproveitá-la no contexto educativo, respeitando suas limitações e ritmo de aprendizagem, já que em uma sala é possível encontrar alunos de idades muito variadas, diferente de uma sala da educação infantil ou ensino fundamental, onde os estudantes são agrupados por faixa etária.

Num país onde se cria bolsas para tantos projetos não tão relevantes, seria gratificante se o aluno da EJA, recebesse um auxílio financeiro como incentivo para permanecer estudando, uma vez que esse aluno é público-alvo de inclusão social.

3 A EJA no Contexto de Inclusão e a Formação do Professor

No momento existe uma inquietação muito grande acerca da inclusão escolar de alunos com necessidade especiais, mas o termo inclusão deve se referir a todos aqueles que foram excluídos, por diversas razões e neste aspecto não podemos deixar de pensar no público-alvo da EJA, que é composto na sua maioria de alunos que não foram amparados pelo sistema na idade certa.

Tais dificuldades advêm de concepções negativas construídas historicamente e reforçadas pelas mídias sociais. O conceito de inclusão tem gerado interpretações errôneas no cenário educacional, pois muitos acreditam que o aluno especial só deve ser atendido por especialistas e não compreendem a inclusão de forma correta.

O perfil do professor no Brasil também é muito preocupante, com marcante desvalorização da profissão, parecendo, por vezes, que a educação não é prioridade no cenário político atual dados os aviltantes cenários de cerceamento de direitos trabalhistas historicamente consagrados aos professores e restrições orçamentárias absurdas na área da educação.

Por outro lado, segundo Rodrigues, Lima e Viana (2017) a formação inicial do professor não contempla todos os saberes necessários face a todas as necessidades que surgem em sala de aula, sendo essencial que se busque formação continuada a fim de aprimorar seus conhecimentos e suas práticas cotidianas.

A própria Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 206, Inciso II “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos.

A lei reforça ainda sobre o dever do estado, família e comunidade escolar, garantia de condições de acesso e permanência, formação continuada de professores, entre outros.

A formação dos professores tem sido insuficiente para atender essa educação inclusiva que se estende cada vez mais e tateando caminhos desconhecidos. Junto à inclusão foram acrescentadas mudanças como a adaptação dos currículos para atender às necessidades dos alunos. As escolas, portanto, devem oferecer oportunidades curriculares que correspondam aos alunos, priorizando capacidades e interesses distintos.

Monteiro, Freitas e Camargo (2014) comentam o bloqueio dos educadores diante do educando portador de Necessidades Especiais, agindo negativamente, atribuindo a culpa do insucesso na deficiência do aluno ao invés de buscar soluções. Em muitos casos os alunos estão inseridos, mas sem acessibilidade ao conhecimento. Em movimento crescente na EJA, o fenômeno reforça a exclusão, ampliando-a não

apenas pelo reconhecimento tardio do direito social à educação, mas agora também por alguma deficiência, seja qual for a sua especificidade.

Considera-se que uma das condições determinantes para a efetivação do processo de inclusão é a formação dos professores. Salgado (2006, p. 66) afirma que “a forma como o professor atua irá influenciar e, quem sabe, determinar o alcance ou não dos objetivos de ensino e dos ideais de inclusão da educação”.

Sendo assim, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante.

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227)

Durante muito tempo se pensou apenas em incluir alunos, sem pensar na questão da qualificação principalmente dos professores que atuam diretamente com esses alunos e que deveriam oferecer contribuições educacionais para o avanço no desenvolvimento de suas capacidades.

Algumas mudanças foram acrescentadas ao curso de formação de educadores aumentando sua carga horária e estabelecendo regras para orientar as atividades de estágio entre outras, mas isso ainda não garante a excelência de qualidade que o curso deveria ter, uma vez que está formando formadores responsáveis por preparar indivíduos para a vida.

Essa formação deveria ofertar mais concreticidade, inclusive nas normas de estágio que em muitos casos são burlados e não cumpridos integralmente.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

A formação continuada de professores pode ajudar a amenizar as barreiras, mas ainda assim a formação inicial deveria não deixar tanto a desejar. A falta da formação específica também tem sido usada como uma desculpa para não atender os alunos especiais, uma vez que embora nem todos os professores sejam capacitados em Educação Especial também não vem especificado em nenhum certificado que só se atenderá alunos ditos “normais”. Verifica-se certa negligência por parte de muitos profissionais que não provém do menor esforço na tentativa de ajudar e evoluir, pois a cada dificuldade encontrada, a busca de soluções é formativa posto que o profissional também aprende e conseqüentemente evolui na sua profissão.

Existem inúmeros recursos que podem ser utilizados por professores especializados ou não, incluindo jogos, materiais para download, vídeos explicativos, aplicativos para baixar no celular, etc, entretanto, é necessário que os professores trabalhem articulados, pois é função do professor especialista, orientar os professores das salas regulares que recebem alunos de inclusão. Mas isso não retira dos educadores, em geral, a necessidade de indagar, pesquisar, buscar e acrescentar conhecimentos à sua bagagem. Nóvoa (2001) em entrevista à revista Nova Escola, fala que a formação do professor ainda deixa

muito a desejar e fala da responsabilidade de cada um buscar sua formação:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiência, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio. (NÓVOA, 2001, p. 14).

Já não é possível trabalhar com educação atualmente, da mesma forma que se trabalhava no passado. É necessário que se aprenda, faça testes e projeções, experimente o novo. O aluno de hoje quer inovação tecnológica, enquanto muitos educadores não sabem sequer usar o computador, nem outros recursos tecnológicos, que são indispensáveis para o aprendizado mais significativo.

Considerações Finais

A partir das discussões propostas ao longo do texto foi possível perceber a necessidade de que os pesquisadores e profissionais da Educação tenham clareza acerca da importância da promoção de práticas pedagógicas que proporcionem a adaptação do currículo tornando-o mais significativo para o aprendizado da faixa etária do aluno da EJA. Para que se realize tal ação fica evidente que é necessário empenho dos educadores e demais profissionais engajados na melhoria da qualidade da educação.

É preciso que todos reconheçam a princípio a fragilidade desse alunado, revendo suas limitações no percurso de vida que o impediram

de estudar antes, para auxiliá-lo, encorajando-o a persistir e continuar buscando conhecimento, a fim de se tornar um cidadão autônomo, capaz de atuar de maneira crítica e consciente, tomando decisões apropriadas diante das mais diversas situações problemas no cotidiano.

Ainda se faz necessário que mais pesquisadores se interessem por esse nível de ensino e se elabore um currículo específico na área, traçando um panorama mais completo e detalhado sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas envolvidas, buscando não uma formação para o mercado de trabalho, mas sim para a vida, baseando se nos quatro pilares da educação da Unesco, elaborado por DELORS (2003) que é aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver, envolvendo as dimensões da identidade, da cidadania e a produtiva.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, RAAAB, n. 11, abr. 2001, p. 9-20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil e Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Editora Saraiva, 18° ed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79_601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 1º segmento do ensino fundamental**. Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento do ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 08 out. 2021.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. Ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

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

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. *In*: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (orgs.) **Relações de ensino da perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar** – 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

NOVOA, A. **O professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, nº. 142, São Paulo: Editora Abril, 2001.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S.R.; VIANA, M. A. P. A importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: a Arte de Ensinar a Fazer o Cotidiano. **Saberes Docentes em Ação S[I]**, v.3, n.1, p. 28-48, set. 2017.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALGADO, S. da S. **Inclusão e processos de formação**. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na Educação de jovens e adultos: existência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, nº65, abr.-jun. 2016.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural. UNESCO. 2002. Disponível em:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/div>

ersity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em 10 ago. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista** (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021.

V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Lisboa, UNESCO, Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998, 61 p.