

OS DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Carlos Antonio Pereira da Silva

Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
profcp@ig.com.br

Felipe da Silva Triani

Doutorando em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
felipetriani@gmail.com

Joaquim Humberto Coelho de Oliveira

Docente do Programa de Mestrado e Doutorado Interdisciplinar: Humanidades, Culturas e Artes na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
jhumberto@uol.com.br

Cristina Novikoff

Pós doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBFE/UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
cristinanovikoff@gmail.com

RESUMO

Este texto mostra um pouco da construção do letramento digital diante da realidade da escola do século XXI, com seus desafios atinentes ao processo de compreensão escrita e leitora, com o uso dos meios digitais presentes no dia a dia. O aluno não tem somente a sua frente uma folha de papel para construir sua escrita ideológica, tem meios capazes de lhe auxiliar nessa construção, e que irá transformar a sua visão de ver o mundo sob o pilar da comunicação célere, interativa e cooperativa. Ao longo do trabalho, também é mostrada a participação do professor nesse processo de letramento, em que se enfatiza a importância de o corpo docente de uma escola ter objetivos e propostas condizentes à realidade dos alunos que passam a ter contato com o mundo virtual. Não fica de fora dessa discussão a cumplicidade do poder público em inserir na educação formal instrumentos digitais adequados estruturalmente capazes de auxiliar no caminho da construção alfabetizadora e do letramento digital. Sob uma metodologia pautada pela pesquisa em bibliografias vinculadas ao assunto, apresenta uma reflexão sobre caminhos que o docente pode tomar para enfrentar esses desafios e ser, ainda, um coparticipante de novas conquistas em relação ao letramento digital.

Palavras-chave: Aluno. Letramento. Tecnologia.

THE CHALLENGES OF THE DIGITAL LITERACY AT THE SCHOOL OF THE XXI CENTURY

ABSTRACT

This text shows a little of the construction of digital literacy in face of the reality of the 21st century school, with its challenges related to the process of reading and writing comprehension, with the use of digital media present in everyday life. Not only does the student have a sheet of paper in front of him to construct his ideological writing, he has the means to assist him in this construction, which will transform his vision of seeing the world under the pillar of rapid, interactive and cooperative communication. Throughout the work, it is also shown the participation of the teacher in this literacy process, which emphasizes the importance of the faculty of a school having objectives and proposals consistent with the reality of the students who come into contact with the virtual world. This discussion does not exclude the complicity of the public power to insert in formal education adequate digital instruments structurally capable of helping in the path of literacy construction and digital literacy. Under a methodology based on research in bibliographies linked to the subject, it presents a reflection on ways that teachers can take to face these challenges and also be a co-participant of new achievements in relation to digital literacy.

Keywords: Student. Literacy. Technology.

1 INTRODUÇÃO

Jamais poderemos falar em desenvolvimento enquanto existir um jovem ou adulto analfabeto ou subescolarizado. Analfabeto de sua cidadania e de seus direitos mais elementares à vida humana: sua dignidade. Subescolarizado porque põe em risco a democracia, a justiça social e, por fim, a paz mundial.

Ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo ainda tratada pelos sistemas de ensino como um subsetor das políticas públicas de educação, motivo pelo qual a escola da segunda chance¹ tem recebido uma demanda significativa dos que buscam o retorno à escolarização ou a garantia do direito a ter direito a educação básica com qualidade, gratuita e, sobretudo, democrática.

Os avanços em tornar a Educação de Jovens e Adultos, pauta das inúmeras discussões e implementações políticas e educacionais, caminham de forma lenta e gradativa. Além disso, indicam o percurso árduo e complexo frente às necessidades dos que passaram pela escola na idade própria e não permaneceram ou não concluíram seus estudos.

Ao mesmo tempo, a luta pela promoção, visibilidade e reparação da dívida social do Estado, na perspectiva da educação escolar, nos dá mostras de conquistas que se sobressaem na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Parecer CNE/CEB/11/2000 (BRASIL, 2000) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a EJA, nas discussões das CONFINTEA's, na inserção e reconhecimento da importância da Educação de Jovens e Adultos nos Planos Nacionais de Educação, nos destaques para as Conferências Nacionais de Educação Básica, especialmente, de 2008; na regulamentação do cálculo para alocação de recursos do FUNDEB incorporando a modalidade, na criação da SECADI e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos para tratar e efetivar as políticas de educação nos programas, ações educativas, avaliação da EJA e proposta de formação continuada dos professores, como alguns exemplos.

No entanto, nas discussões mais atuais de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC publicada em 2018 pelo, então presidente Michel Temer, a Educação de

¹ Termo utilizado pelos autores para designar o retorno aos que buscam a escolarização.

Jovens e Adultos não foi contemplada na apresentação do documento final à sociedade, nem tampouco nas versões [primeira e segunda] analisadas. Por se tratar de uma referência considerada obrigatória para a formulação e revisão dos currículos escolares e propostas pedagógicas, entendemos que a modalidade ao se constituir de múltiplas especificidades, merecia fazer parte dos debates educacionais.

Ao ser apresentada como uma política educacional articulada e integrada aos demais segmentos da Educação Básica (no caso, Ensino Fundamental e Médio) a implantação de uma base orientadora das propostas curriculares entre as diversas redes de ensino e instituições escolares, evidencia o quanto a BNCC vem carregada por um *avanço*² que se reveste e silencia retrocessos na educação do país.

Sendo assim, o apagamento das discussões específicas da EJA como uma modalidade que por natureza expressa a diversidade na diversidade, pressupõe que estamos diante de uma base curricular que torna unitária e homogênea todas as etapas, segmentos e modalidades de educação e ensino. No caso, desconsiderando as especificidades e diferenciadas condições curriculares, formativas, metodológicas, avaliativas da EJA, cabendo [pelo discurso oficial] aos sistemas de ensino e instituições escolares “adaptarem” o documento às suas diversas realidades.

Com base nessas [e outras] questões, o texto aqui apresentado, pretende problematizar a ausência das orientações curriculares para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir dos debates educacionais e das discussões acerca da BNCC nos (im)prováveis e (in)certos tempos de avanços [ou retrocessos] para a formação social e política dos sujeitos da EJA.

2 OS CAMINHOS DA BNCC E OS DESCAMINHOS DA EJA

Ao tomarmos as importantes regulamentações referentes a Educação de Jovens e Adultos destacamos, inicialmente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que define em seu Artigo 206 que o ensino terá como princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Inciso I, Art.206); no Artigo 208 que é dever do Estado “garantir o

² Termo que vem referendado no documento final e oficial do MEC.

ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Inciso I, Art. 208) e, dentre outros, o Artigo 212 que trata da alocação e distribuição dos recursos financeiros entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assumir como prioridade o “atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (§ 3º, Art. 212).

Como uma modalidade que integra a organização da educação brasileira no nível de Educação Básica, especialmente nos Ensinos Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem destacada na Lei Nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB (após sofrer alterações e revogações nas legislações anteriores – Nº 9.424/1996, Nº 10.88/2004, Nº 10.845/2004) em diversos artigos³ que versam sobre a proporção de recursos financeiros em relação às matrículas, ao acompanhamento e controle dos cálculos e percentuais com a participação dos conselhos e secretarias, além dos órgãos administrativos oficiais (Controladoria, Tribunal de Contas, Tesouro, Ministério Público entre outros).

Na LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) encontramos a EJA de forma tímida e restrita nos textos da legislação, relacionados aos objetivos e as finalidades da modalidade e ao currículo que compreende a base nacional comum, expressos no Artigo 37⁴ que a Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

A alteração se deve às conquistas, fruto das reuniões promovidas pelos fóruns, associações, encontros e, sobretudo, na luta dos movimentos sociais em tornar a pauta da EJA como um direito à educação escolarizada e potencialmente, uma aprendizagem permanente. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para a Educação de Jovens e Adultos uma das funções da EJA que melhor representa o direito à educação e aprendizagem contínua e permanente – função qualificadora – deu ênfase à mudança no texto da LDBEN com a inclusão do seguinte trecho complementar “e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

³ Artigos 10, 11, 24, 31 e 36, por exemplo.

⁴ Após alteração ocorrida em março de 2018.

Ainda na LDBEN, encontramos o Art. 38 em que trata da oferta, da certificação e da idade mínima para conclusão na EJA, ao indicar que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Embora não aprofundemos nesse texto, a questão da idade de ingresso e de conclusão tem mobilizado o Conselho Nacional de Educação e, por conseguinte, os Conselhos Estaduais de Educação para a discussão sobre as evidências constatadas entre os sistemas de ensino sobre o processo de juvenilização⁵ presente nas matrículas da EJA.

Nos últimos anos, os dados do Censo mostram um volume maior de instituições de ensino com a oferta da EJA, sobretudo, privadas que, após autorização dos sistemas de ensino oferecem nas formas presenciais, semipresenciais e à distância. Ocorre que nesse processo estão previstos os exames supletivos que possibilitam tanto o retorno ao ensino regular aos que alcançarem êxito no Ensino Fundamental, como no Ensino Superior, no caso da certificação no Ensino Médio.

Considerando a gradativa evolução da Educação de Jovens e Adultos no contexto político-ideológico da educação, em 2000, tivemos um documento-marco que serviu de referência para o reconhecimento e valorização dessa modalidade, com a homologação do Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cujo relator do documento foi o professor Jamil Cury, à época. De forma consubstanciada, o documento traz todo o conteúdo acerca das bases históricas, políticas, sociais e culturais que fundamentam a EJA e seus marcos de referência, enquanto instrumento valioso para a configuração das políticas de educação.

Para a elaboração das DCN's para a EJA foram necessárias muitas audiências públicas, teleconferências, reuniões com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de educação e redes de ensino, associações científicas, entidades educacionais, profissionais dos movimentos sociais e da sociedade civil, além de contar com o apoio da UNESCO.

Nessa direção, o texto legal deixou algumas marcas singulares nas discussões relacionadas com o direito a ter direito a uma educação, bem como a garantia de

⁵ Termo utilizado no relatório de Reexame do Parecer CNE/CEB Nº 23/2008.

oportunidades iguais no acesso e permanência à escolarização, respeitando e promovendo as condições adversas e diferenciadas de aprendizagem. Assim, tivemos a reflexão do modelo pedagógico alternativo, político, crítico e, acima de tudo, de livre expressão do direito de aprender pelos próprios aprendentes.

O Parecer CNE/CEB/11/2000 (BRASIL, 2000) deu outro sentido para a EJA, constituindo-a como um direito ao exercício pleno da cidadania aos que dela, em algum momento e circunstância da vida foi negado, esquecido ou mesmo destituído das condições de continuidade aos estudos e, principalmente, de mobilidade social. Dessa forma, encontramos entre os objetivos e as finalidades da modalidade, também nas condições históricas e políticas de atuação no campo, as funções - reparadora, equalizadora e qualificadora - atribuídas a essa modalidade de educação com apelo para as garantias em práticas pedagógicas alternativas, dinâmicas e diferenciadas na formação continuada de professores. (RUMMERT, 2005)

Nessa perspectiva, é interessante mencionar que entre os sistemas de ensino, a EJA vem sendo oferecida e integrada a tantas outras modalidades de educação e ensino, ou seja, além da forma presencial encontramos tantas outras formas de oferta, por exemplo: semipresencial (nos CEJA's – Centro de Educação de Jovens e Adultos); na modalidade à distância (a partir de atos autorizativos exarados pelos sistemas de ensino); a educação especial (ainda pouco tratada); educação no campo; educação nas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhos; as classes específicas de EJA para as pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas; a EJA integrada com as redes de ensino que oferecem a educação profissional (a exemplo do programa nacional PROEJA, da EJA Qualifica oferecida no nordeste do Brasil).

Por essas razões, concretamente, vemos a riqueza e a multiplicidade de saberes, redes de conhecimentos e experiências que precisam ser considerados na formação humana dos sujeitos da EJA em detrimento das práticas cristalizadas, obsoletas, reprodutoras dos velhos formatos teóricos e metodológicos de manutenção da certificação vazia. (KUENZER, 2005)

Na sequência, a Resolução Nº 3/2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, faz um reexame do documento anterior – Parecer CNE/CEB/23/2008 (BRASIL, 2008) – e

normatiza pontos fundamentais quanto à duração dos cursos, idade mínima para ingresso e certificação nos exames da EJA, além de tratar da EJA oferecida por meio da Educação à Distância (EAD). Nesse período, um importante tema foi pauta das discussões: a certificação em EJA, pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que perdurou de 2002 até 2008. Entre 2009 e 2016 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assumiu a certificação do Ensino Médio Nacional e Exterior e, em 2017, após significativa constatação de insucesso entre os que aderiram à forma de certificação pelo ENEM, o ENCCEJA voltou a ser realizado.

Em relação a questão da certificação, propriamente, a mudança no modelo de exame do ENCCEJA para o ENEM deixou marcas negativas entre um contingente de pessoas que não obtiveram resultados satisfatórios do ENEM e que, por conta dos percentuais abaixo do esperado ao longo dos anos, levaram o MEC a retornar com o ENCCEJA. No entanto, muitos ficaram pelo caminho à medida que além de terem tido seus estudos interrompidos na idade considerada própria, ao buscarem uma nova oportunidade garantida pelas políticas de educação com a certificação pelo ENEM como instrumento de certificação no Ensino Médio, reforçaram a experiência mal sucedida num exame que consiste em dar acesso ao Ensino Superior.

No plano internacional, a EJA foi destaque no legado deixado na Declaração Universal de Direitos Humanos, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), ao estabelecer os princípios fundamentais ao direito à educação para toda a pessoa independentemente de cor, idade, religião, etnia, classe social, nesse documento-guia de compromissos firmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da UNESCO.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, também serviu de referência para o princípio do direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida com a elaboração dos compromissos firmados pelos Estados-membro. Diz o documento:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. (UNESCO, 1990)

Nos artigos⁶ firmados na Declaração, a expressão “criança, jovem ou adulto” fez parte de todo o documento que destaca a educação como um direito fundamental a todas as pessoas no mundo inteiro. Com base na universalização da educação básica e a aprendizagem por toda vida, tivemos compromissos distribuídos em: objetivos; uma visão abrangente e um compromisso renovado; os requisitos; desdobramentos em artigos, compromissos, estratégias e ações a serem desenvolvidas pelos Estados-membro da conferência.

Na sequência das estratégias de busca pela efetividade dos compromissos firmados nas pautas políticas dos encontros mundiais, apresentamos uma breve retrospectiva das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs⁷) promovidas pela UNESCO ao longo das últimas décadas, em que tivemos seis conferências de grande influência nos rumos da educação de adultos, com inserção de novas perspectivas nas diretrizes, metas e compromissos políticos para a modalidade.

Antes das conferências, aconteceram os encontros nacionais⁸, fóruns estaduais e locais entre os diversos Estados-membro que incluíram as discussões a respeito do analfabetismo, do processo *continuum* na aprendizagem formal integrada aos saberes não-formais e informais e, sobretudo, da pauta política “da luta pelo direito à educação, no espírito da educação para todos e na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida”. (UNESCO, MEC, 2012, p.8)

Nesse sentido, destacamos a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Entre as preocupações, discussões e novos compromissos, formularam uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, firmada pelos países-membros. Além disso, a V CONFINTEA

⁶ A Declaração de Hamburgo estabeleceu 10 (dez) artigos que expressam compromissos firmados para a educação no mundo, tendo como referenciais, constatações de que o acesso ao ensino primário ainda não alcança a todos e, como consequência, elevados índices de analfabetismo seguido [também] do analfabetismo funcional, sinônimo da problemática apontada em todos os países em desenvolvimento ou industrializados. O mesmo ocorre com o acesso às tecnologias, cuja melhoria da qualidade de vida torna-se um desafio às mudanças sociais e culturais e, acima de tudo [e como parte de nosso interesse] a elevada quantidade de crianças e adultos que não concluíram o "ciclo básico" e/ou concluíram mas não tiveram garantidos os conhecimentos e habilidades consideradas essenciais, a exemplo do letramento, a partir das competências próprias à leitura, escrita e o cálculo.

⁷ O termo vem do francês, *Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*.

⁸ A exemplo do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

comprometeu-se com a década da alfabetização, tendo Paulo Freire como inspirador e homenageado.

Não escapa dos fios que constituem os efeitos das políticas para a Educação de Jovens e Adultos os Planos Nacionais de Educação, em especial, o último PNE 2014-2024 em que aponta, resumidamente, para o aumento do tempo médio de 12 anos para escolarização entre as populações do campo e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não-negros; redução da taxa de analfabetismo para maiores de 15 anos até 2015 e erradicação do analfabetismo em até dez anos; além de redução da taxa de analfabetismo funcional em 50% e, por fim, a garantia de matrículas na EJA integrada a à educação profissional.

Baseado no Artigo 212 da Constituição Federal de 1988, bem como na LDBEN Nº 9.394/96 que estabelece que cabe a União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios (Inciso I, do Art. 9º), tivemos a publicação da última versão do PNE vigente de 2014-2024. Sem analisarmos nesse momento o mérito do não-cumprimento de muitas metas traçadas no documento, damos destaque para as Metas 8, 9 e 10, respectivamente.

Ao problematizarmos a Meta 8⁹, constatamos o quão distante estamos da correção do fluxo escolar e, por conseguinte, da distorção idade-ano de escolaridade. Às dificuldades no alcance do tempo devido na escola, vem reforçar o agravamento dos índices de matrículas na educação de jovens e adultos, à medida que representa uma alternativa e saída para a retomada do tempo escolar e tentativa de conclusão da escolaridade básica. Aliada às matrículas nas classes de EJA, nossa preocupação passa também pela questão do exame de certificação no ensino fundamental e médio que, *a priori* dá ênfase nas competências de formação, assim como nos saberes e habilidades adquiridos pela pessoa [humana] em espaços formativos outros, vividos ao longo da convivência social, cultural, familiar, no trabalho, assim como nas experiências do sujeito cidadão do mundo.

No entanto, sabemos que no âmbito das políticas de educação, a dimensão economicista e mercadológica mostra que o exame – ENCCEJA – indica os aspectos

⁹ Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

estatísticos e quantitativos sob o número de pessoas inscritas e que conseguem a pontuação mínima necessária para certificação no exame nacional e, em seguida, na qualidade da aprendizagem condizente com a base de certificação. Qualitativamente, vemos que os resultados do exame representam um árduo desafio para as políticas, sobretudo, em equalizar os percentuais de escolarizados *versus* nível da qualidade da aprendizagem, para alcançarmos os percentuais de escolarizados compatíveis com os sujeitos letrados e leitores do mundo, nas palavras de Paulo Freire.

No caso da expansão da escolaridade básica por meio da certificação das pessoas que prestam o exame, podemos dizer que tem sido constatada a reprodução de uma certificação vazia¹⁰, uma vez que os efeitos podem ser vistos na manutenção do modelo capitalista vigente, nos postos de trabalho existentes, quase sempre, restritos a subempregos, aos postos de trabalho cujas atividades, em sua grande parte, são informais; quando não, exigem mão-de-obra pouco especializada, com mais conhecimentos práticos e ligados ao saber fazer.

Passando para a Meta 9¹¹ verificamos que, o que fôra estabelecido para 2015 não se cumpriu, minimamente, para a elevação da alfabetização da população. Da mesma forma, que não podemos constatar políticas de incentivo ao cumprimento da meta, nem tampouco a formulação de estratégias de mobilização social para conter e erradicar o analfabetismo. Deduzimos sobre o papel secundário que a Educação de Jovens e Adultos vem assumindo, nos últimos tempos, pelos sistemas de ensino. Carregamos um duplo retrocesso, à medida que temos, de um lado, o desafio da erradicação do analfabetismo absoluto e, do outro, o (re)trabalho para minimizar o analfabetismo funcional entre aqueles que passaram pelos bancos escolares e obtiveram certificação, mas não interpretam, têm dificuldades na leitura, na escrita e na aprendizagem matemática.

Ainda sobre a questão, o texto legal do PNE 2014-2024 sugere [em outros termos] uma (re)alfabetização¹², ou seja, um processo de retorno às bases de apropriação de

¹⁰ Expressão utilizada por Acácia Kuenzer (2005) para explicar que parte dos que conseguem a certificação, não obtêm os conteúdos e conhecimentos condizentes com a titulação alcançada.

¹¹ Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

¹² Sobre essa questão, uma das pesquisas realizadas por um de nossos autores, num dos municípios da região nordeste, especificamente no estado do Ceará, apontam para a preocupação e relatos recorrentes de Diretores

conhecimentos e conteúdos de leitura, escrita e cálculo, capazes de gerar no indivíduo letrado, condições de cidadania plena a partir da interpretação, reflexão, análise e crítica dos dados, informações, conteúdos e conhecidos transmitidos e apreendidos durante a formação escolar.

Por fim, a Meta 10¹³ nos lembra que a EJA, por ser realidade entre os sistemas de ensino, pode ser ofertada com a educação profissional, cuja estratégia está relacionada ao mundo do trabalho e as tentativas de preparação para o mercado profissional e postos de trabalho. A riqueza da EJA articulada com a modalidade da Educação Profissional está na oportunidade de uma formação escolar direcionada, tanto como qualificação profissional ou técnica de nível médio.

A educação profissional de nível médio nas formas do currículo integrado ou concomitante pressupõe a existência de políticas de investimento e financiamento em programas que permitam às redes de ensino, alocar recursos em infraestrutura necessária a oferta do ensino profissionalizante, ou seja, laboratórios de prática para que as experiências possam ser vivenciadas pelos estudantes da educação profissional. Entretanto, é possível constatar que algumas secretarias de educação oferecem cursos de qualificação ou mesmo cursos técnicos que não exigem investimentos em materiais, equipamentos, tecnologia nem estrutura de laboratórios. Como consequência, afirmamos também que alguns desses, podem ser considerados de menos apelo nos postos de trabalho.

No âmbito do INEP/MEC, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), responsável por "promover a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade." (BRASIL, 2007)

de Escola sobre a constatação de falta conhecimento da leitura e escrita dos estudantes que saem do ensino regular para a EJA. Embora a EJA não esteja incluída nas avaliações estaduais e nacional, a exemplo do SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará, Prova Brasil e do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, essa questão incorpora os debates educacionais entre os municípios e estados, principalmente, quanto a evasão escolar que constitui um dos importantes indicadores de qualidade do ensino a serem trabalhados pelos gestores das instituições de ensino. É bom que se diga que essas avaliações constituem dados a serem calculados e integrados ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e geram informações sobre o nível da educação nacional com possibilidades para investimentos e implementação de políticas de educação.

¹³ Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Nesse sentido, a SECADI tem como atribuição trabalhar na garantia de acesso e permanência escolar, por meio das questões ligadas ao direito às diferenças e na promoção da diversidade humana e social, sobretudo, sob o exercício do direito à educação. Assim, incorpora entre as modalidades e temáticas: a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação em direitos humanos, sobretudo, aos privados de liberdade.

Entre as ações dessa Secretaria, foi desenvolvido o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Brasil Alfabetizado, voltado para a escolarização da leitura e da escrita aos considerados analfabetos fora da idade regular; o PROEJA, cuja articulação conta com a Educação Profissional na EJA, a nível de Ensino Médio e Profissionalizantes, com propósito de garantir profissionalização de nível médio e cursos de qualificação, além da ampliação do FUNDEB para a EJA.

Nesse breve percurso pelas regulações que foram se constituindo ao longo dos anos, compreendemos que parte da visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos está na promessa de se garantir uma Educação Básica com qualidade e em condições de efetivação de um projeto nacional.

3 DA BASE (BNCC) INCLUÍDA À EJA EXCLUÍDA

A forma como nos defrontamos com a temática da BNCC nos debates educacionais tem gerado inúmeras interrogações acerca das orientações curriculares entre as propostas pedagógicas das redes de ensino. Ao passo que algumas contradições enfatizam a crença de que o documento legal incorpora as temáticas e os conteúdos disciplinares e que, por si só, dão conta da formação escolar nos segmentos da Educação Básica.

No entanto, existe o entendimento de que a Base Nacional Comum Curricular serve como uma proposta única, capaz de dar conta dos currículos escolares, desconsiderando as especificidades das modalidades de ensino. Numa lógica mercantilista, serve também ao empresariado da educação, na elaboração e comercialização de materiais de apoio

pedagógico, tais como: livros didáticos, materiais pedagógicos, consultorias educacionais entre outros.

No campo das políticas de educação, vimos o quanto as iniciativas de inclusão da EJA em normativas específicas serviram para dar fundamento e visibilidade aos caminhos da modalidade – CF 1988, LDBEN 9394/96, CONFINTEA, DCN'S, SECAD, FUNDEB etc. - o que não aconteceu com a apresentação final¹⁴ da BNCC.

Assim, ao reiterarmos o discurso utilizado pelo Ministério da Educação de que “a BNCC não é currículo!” temos a clareza de que a base orienta a formulação de políticas curriculares e, embora não seja objeto de discussão, Macedo (2018, p.29) nos explica que “a BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.”

Nesse sentido, a proposta de uma base curricular comum articulada com as modalidades de educação e ensino e integrada com os segmentos da Educação Básica é o que persistimos, porque acreditamos nas especificidades ligados ao tempo da EJA que merecem ser garantidas no documento legal e, por conseguinte, nas referências de construção do currículo da EJA, de modo a assegurarmos os conhecimentos essenciais que não podem ser secundarizados pelos sistemas e redes de ensino.

Assim sendo, as marcas da segregação da EJA [como em tantas outras modalidades] nos debates educacionais quando se materializam no silenciamento ou não-inclusão na base e sugerem que os estados e os municípios façam adaptações e incorporem tais conhecimentos e conteúdos da BNCC nos currículos educativos e projetos pedagógicos da EJA, só reforçam a compreensão dessa modalidade como um subsetor das políticas de educação.

Ao não contemplar a EJA nos interesses do Ministério da Educação, reiteramos a constatação de que a modalidade perfaz um lugar diferenciado - para menos – aos que buscam a modalidade, reforçando as condições inferiores no atendimento tanto em relação as questões estruturais, materiais, curriculares e, principalmente, ligadas à formação de professores.

Concordamos que, à medida que o Estado torna-se inacessível e deixa de cumprir direitos básicos, necessários e fundamentais à cidadania, revelam-se as organizações da

¹⁴ Nas versões 1 e 2 da BNCC, a EJA de forma superficial nas discussões envolvendo a modalidade.

sociedade civil que conduzem novas formas de atuação nas brechas ou lacunas deixadas pelas políticas públicas, no caso, de educação. O que não será diferente encontrarmos casos de estudantes que evadem do ensino regular e encontram nas instituições da sociedade civil, novas formas de organização que suprem as fragilidades em suas capacidades diversas, sobretudo, na preparação para o exame nacional, por exemplo.

Com isso, chamamos a atenção para o papel do terceiro setor em meio a falta de garantias de direitos [de educação escolar aos que deixaram a escola na idade própria] que, nas palavras de Naves (2002, p. 547) pode ser explicada de forma ampla e genérica da seguinte forma: "compreendem o terceiro setor todas as entidades que não fazem parte da máquina estatal, não visam lucro e não se afirmam com discurso ideológico, mas sim sobre questões específicas da organização social".

Com isso, a diversidade complexa presente nas questões curriculares da EJA deve se tornar visível às ações educativas e nas propostas pedagógicas relacionadas ao processo ensino e aprendizagem, evitando a armadilha do currículo homogêneo, estruturado a partir de conhecimentos e conteúdos iguais ao que, normalmente, estão relacionados com a escola da criança. A priori, estamos dizendo que o que há de hegemônico na lógica homogênea de se pensar o currículo é a adaptação ou, quando não, a repetição do ensino voltado para a criança reproduzido entre os adultos da EJA.

A base nacional (e) comum não pode significar comum a todos no sentido de ser homogênea ou que apresente os mesmos resultados. Como também as políticas para que sejam públicas [em educação], precisam ser para todos bem como democráticas em relação às formas de acesso e permanência de todas as pessoas, as que tiveram acesso à escola no tempo devido como as que desistiram, fracassaram e/ou evadiram.

Ao afirmarmos que a BNCC é parte integrante dessas políticas de educação, nos deparamos com o desafio de um currículo que reconheça a individualidade na coletividade, a diferença na diversidade a ser preservada em cada modalidade de educação e de ensino. É assim que as funções da EJA previstas no Parecer CNE/CEB/11/2000 (BRASIL, 2000) vêm expressas no documento, de que é preciso que o Estado restaure direitos em se tratando de dívida social e garanta educação aos que não tiveram acesso na idade própria ou que dela não tiveram continuidade na escolarização, como na função reparadora. A função

equalizadora que permite tratar da modalidade atendendo a diferentes pessoas em suas diferentes formas de aprender e ensinar e, a partir daí garantir que a igualdade na diversidade proponha conteúdos e conhecimentos significativos ao aprendente, metodologias dinâmicas, alternativas e diferenciadas; processos avaliativos condizentes com a natureza da própria modalidade. E na sequência das funções, a que nos mostra que a Educação de Jovens e Adultos atua no campo do direito a ter direito a aprender por toda a vida e não apenas num único momento do tempo escolar.

No caso, temos um discurso oficial sendo reforçado no lema de que a “Educação é a Base¹⁵” que pressupõe o quanto as orientações “básicas” podem dar subsídios para que a tendência padronizadora e garantidora dos currículos escolares gerem resultados de qualidade, constatados nos exames ou nas testagens de rendimento educacional.

Romper com a precariedade na formulação dos currículos dos sistemas de ensino que ofertam a EJA ainda é o desafio a ser enfrentado, o que significa dizer que as políticas de educação precisam se debruçar na modalidade para dar sentido às propostas de ensino. O esforço passa pela superação das condições curriculares que seguem rumo à redução dos conhecimentos e competências fundamentais, suprimidas sob a lógica conceitual da flexibilidade e da otimização dos conteúdos.

Sob fortes influências econômicas na implementação da BNCC, editoras e empresários da educação vêm atuando fortemente na formulação, produção e comercialização de materiais e livros didáticos, recursos pedagógicos e tecnológicos, além de investirem na formação de professores (capacitações e cursos) para as secretarias estaduais e municipais de educação.

Ao revistarmos a primeira e a segunda versões da Base Nacional Comum Curricular e por fim, no documento final apresentado à sociedade, nos deparamos com a formulação generalizante no qual a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental foram contemplados num primeiro momento e, posteriormente, o ensino médio, sem apontamentos precisos para as modalidades. Sob a hipótese dos sistemas de ensino terem de discutir a adaptação da BNCC aos seus currículos educacionais e propostas político-

¹⁵ Expressão utilizada na capa e recorrente em diversas partes do documento oficial.

pedagógicas das redes de ensino, refletimos sobre o que representa a não-observância desse importante documento para a educação de jovens e adultos.

Por se tratar de uma modalidade transversal nos segmentos do ensino fundamental e médio, a Educação de Jovens e Adultos por natureza, constitui-se como uma modalidade integrada com o campo da educação e do trabalho, por meio de políticas de formação profissional. Daí que as estratégias de promoção da igualdade na diversidade, numa abordagem curricular [a nosso ver] devem passar por "princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento" diferenciados, à medida que a modalidade está centrada numa especificidade própria para um público carregado de experiências e histórias de vida.

Como determinante na segunda versão da BNCC (2016) destacamos que

Os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou considerados apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagem sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem. (BRASIL, 2016, p.31)

Assim, as versões primeira e segunda do documento referem-se aos sujeitos da aprendizagem na Educação Básica como sendo as crianças, adolescentes, jovens e adultos, afirmando os direitos garantidos nos princípios norteadores dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Por um lado, a generalização dos conhecimentos essenciais e conteúdos a todos os níveis; de outro, às especificidades inerentes à formação escolar numa modalidade que embasa propostas curriculares também diferenciadas em sua concepção e ação pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas questões estão longe de serem resolvidas, mas o estudo passa pela inquietação materializada em bases legais que tornam iguais segmentos e modalidades que, por si só, não podem ser tratadas da mesma forma. Parte-se do princípio básico de que as

modalidades refletem concepções, finalidades, objetivos, formas, públicos, especificidades diferenciadas que merecem atenção destacada entres as políticas de educação.

No entanto, observamos que a BNCC estrutura-se como um mecanismo de regulação das políticas de educação e mesmo apontando a participação da sociedade nos debates educacionais, não aborda em seu texto os sujeitos da aprendizagem - mulheres, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores do campo, indígenas, quilombolas, as comunidades do semiárido, terreiros, pantaneiros entre outros que, de um modo específico, representam públicos heterogêneos que constituem a natureza da educação de jovens e adultos.

À medida que a EJA não foi contemplada de forma diferenciada na formulação da política curricular nacional, pressupomos que o silenciamento na forma de exclusão velada na educação escolar, tendencialmente, torna as pessoas iguais e padronizadas pelos currículos das escolas comuns. Põe em risco a luta pela diferenciação contida na elaboração das propostas curriculares das redes de ensino e, por conseguinte, fragiliza os projetos pedagógicos das escolas ao não contribuir para uma cidadania plena entre os buscam a escola da segunda chance, aos que buscam diferenciam em meio a uma universalidade e igualdade de direitos, na perspectiva de um estado democrático.

Assim, esperamos que os debates educacionais promovidos entre os conselhos de educação e os sistemas de ensino possibilitem a produção de outros documentos que conduzam a construção de currículos adaptados para a EJA, nas redes públicas e privadas em todo Brasil, nos quais os objetivos da aprendizagem, os conhecimentos essenciais e os conteúdos fundamentais garantam abordagens teóricas e metodológicas significativas e marcadamente próprias para essa modalidade.

Por fim, insistimos que a BNCC não esteja limitada nem reduzida às impossibilidades de reconstrução curricular, mas a uma construção curricular que respeite e valorize as particularidades da EJA, com princípios fundantes baseados em tempos e espaços diferentes e diversos como a modalidade bem expressa.

Apostamos que uma educação escolar pauta em pressupostos de libertação, autonomia e emancipação dos sujeitos e/ou trabalhadores da EJA, requer esforços no sentido de garantir a pedagogia pautada em interesses democráticos, múltiplos e diversos. É no pensamento freireano que buscamos, nesse sentido, a humanização dos homens pela

consciência da superação da contradição opressor-oprimido quando passam da “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (Freire, 2017, p.76).

Da mesma forma, resta-nos o compromisso e o árduo trabalho de adaptação, (re)conceitualização, distinção dos objetivos de aprendizagem, das competências essenciais, conhecimentos e conteúdos necessários para a Educação de Jovens e Adultos, sob o risco de torná-la vulnerável e propícia a desigualdade e posterior, exclusão educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC: Abril, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Primeira versão revista. Brasília: MEC: Setembro, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

BRASIL. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA** / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 545-565.

NAVES, Rubens. Terceiro Setor. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2002.

RUMMERT, Sonia. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Submetido em: 07/12/2018

Aprovado em: 02/10/2019