

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA

MARIA EDUARDA MENEZES NASCIMENTO PEREIRA

**O PARADIGMA SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

JOÃO PESSOA/PB
2020

MARIA EDUARDA MENEZES NASCIMENTO PEREIRA

**O PARADIGMA SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para o título de Licenciatura
em Pedagogia, pela Universidade Federal da
Paraíba (UFPB), Campus I - João Pessoa.

Orientador: Timothy Denis Ireland

JOÃO PESSOA/PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436p Pereira, Maria Eduarda Menezes Nascimento.

O paradigma sustentável na educação de pessoas jovens,
adultas e idosas e suas contribuições para o
desenvolvimento humano / Maria Eduarda Menezes
Nascimento Pereira. - João Pessoa, 2020.
70 f.

Orientação: Timothy Denis Ireland.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. EPJAI. 2. Desenvolvimento humano. 3. Paradigma
sustentável. I. Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

MARIA EDUARDA MENEZES NASCIMENTO PEREIRA

**O PARADIGMA SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em
Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I - João Pessoa.

Aprovado em: 30/03/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
Universidade Federal da Paraíba- Campus I
Presidente da Banca – Orientador

Prof. Ma. Natália de Oliveira Melo
Universidade Federal de Pernambuco- CAA
(Membro da Banca Examinadora)

Prof. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena
Universidade Federal da Paraíba- Campus III
(Membro da Banca Examinadora)

**JOÃO PESSOA/PB
2020**

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos sujeitos da Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas, que merecem respeito e profissionalismo, bem como aos educadores que estão diariamente na luta e resistência pela garantia do direito a educação, além dos professores que marcaram minha vida acadêmica, por meio de práticas e posturas humanas. Este trabalho também é dedicado a todas as minhas colegas de profissão que lutarão no dia a dia por um mundo mais equitativo, por meio de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Sendo discípula de alguém que foi preso e torturado pelos fundamentalistas, por pregar a igualdade entre povos e nações. Nascido na periferia de Nazaré. Aquele que dá sentido à minha existência, agradeço à Jesus.

Aqueles que estiveram ao meu lado, durante toda minha vida pessoal e acadêmica, que me ensinaram a amar, ser paciente e ter coragem para enfrentar as dificuldades da vida, agradeço aos meus pais, Alexsandra e Oscar Júnior.

Aquele que me escuta, aconselha e tem o carinho no olhar e aquele que em meio ao caos se faz alegria com sua ingenuidade e inocência, agradeço aos meus irmãos, Oscar e Miguel.

Aos meus avós, maternos e paternos, em especial minha avó Vera que acompanhou minhas angústias e alegrias de perto, sendo meu ponto de calma, deixo aqui meu agradecimento.

Aqueles que não estiveram no meu dia a dia, mas sempre me encorajaram por meio de atitudes e palavras. Que se fizeram presente mesmo na ausência. Agradeço aos Nascimento e Carolinos.

Aquele que está comigo desde o 6º ano do ensino fundamental, que me ensina diariamente a importância de ser leve para essa vida tão pesada, sem perder o sorriso e o brilho do olhar, agradeço à Anderson.

Aquela que esteve comigo em todos os momentos, que viveu e sentiu junto a experiência da primeira graduação, sem que o espírito de competitividade do meio acadêmico intervisse no nosso apoio e companheirismo, agradeço a Mari.

Ao clube da Luluzinha, que foi alegria, desespero, angústia, calma e sustentação nos momentos difíceis. Aquelas que levarei para vida, como parte importante da minha história, deixo aqui meu carinho e agradecimento.

À Lucille, que me mostrou a importância da reflexão e autocrítica, tão necessárias no ambiente universitário. Que acolheu as minhas angústias, com o carinho, que desejo no mundo e para o mundo, além de me fazer acreditar, cotidianamente, que lutar pelo coletivo é uma causa imprescindível.

As minhas amigas do Colégio Nossa Senhora dos Prazeres e do Marista Pio X, que foram pessoas importantes na minha formação pessoal e sempre me impulsionaram na vida acadêmica, por meio de pensamentos e palavras positivas, deixo meu agradecimento.

A pessoa que foi e continua sendo meu exemplo de dedicação, persistência e foco. Que me auxilia com as questões acadêmicas e pessoais, aquela que eu tenho um carinho enorme e sinto por morar tão longe de mim, deixo aqui meu agradecimento à Raiana.

Aos meus professores e professoras, em especial Timothy que fez despertar em mim um olhar mais sensível e crítico para a EJA, além de aceitar me orientar nas pesquisas, questionamentos e reflexões, deixo aqui meu agradecimento.

Aquela que eu conheci como monitora, hoje é professora da UFPE e parte da banca examinadora, deixo aqui meu agradecimento a Natália, que desde o início acreditou no meu potencial e me encorajou a continuar.

A todos da banca examinadora, que também direcionam um olhar atencioso e profissional para Educação de Jovens e Adultos, por aceitarem dividir comigo inquietações e questionamento, como forma de construir conhecimento, deixo aqui meu agradecimento.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.”

Paulo Freire

RESUMO

As contradições sociais, nos obrigam a refletir sobre a educação e o seu papel. Dentro da área educacional, existem várias temáticas que necessitam de um olhar profissional, crítico e sensível. O equívoco começa, quando se trata a educação e suas modalidades como o mesmo artefato, desconsiderando suas particularidades. Em função disso, o presente trabalho objetiva analisar as contribuições que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, enquanto modalidade da Educação Básica, pode oferecer para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista. Para tal realização, formulamos assim a questão central do nosso estudo: Quais são as contribuições que essa educação pode oferecer para o desenvolvimento humano a partir de um paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista. Esta pesquisa tem por objetivo a discussão dessas contribuições e para sua construção, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma análise do 4º objetivo da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. É válido ressaltar que este trabalho se preocupa mais em construir pontos (reflexões e críticas) do que os provar, portanto não faz parte do nosso objetivo esgotar as discussões, mas ampliar visões para que possamos avançar na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, uma vez que esta pesquisa aponta a necessidade do avanço e apresenta a tridimensionalidade da sustentabilidade e suas ramificações, como possíveis soluções.

Palavras-chave: EPJAI; Desenvolvimento Humano; Paradigma Sustentável.

RESUMEN

Las contradicciones sociales nos obligan a reflexionar sobre la educación y su papel. Dentro del área educativa, hay varios temas que necesitan una mirada profesional, crítica y sensible. El malentendido comienza cuando se trata de la educación y sus modalidades como el mismo artefacto, sin tener en cuenta sus particularidades. Como resultado, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las contribuciones que la educación de jóvenes, adultos y ancianos, como modalidad de Educación Básica, puede ofrecer para el desarrollo humano, desde el paradigma sostenible, frente a un sistema capitalista. Para este logro, formulamos la pregunta central de nuestro estudio: ¿Cuáles son las contribuciones que esta educación puede ofrecer para el desarrollo humano desde un paradigma sostenible, contra un sistema capitalista? Esta investigación tiene como objetivo discutir estas contribuciones y para su construcción, se llevó a cabo una revisión bibliográfica y un análisis del cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Vale la pena señalar que este trabajo se ocupa más de construir puntos (reflexiones y críticas) que, de probarlos, por lo que no es parte de nuestro objetivo agotar las discusiones, sino ampliar las visiones para que podamos avanzar en la educación de jóvenes, adultos y personas mayores, Dado que esta investigación señala la necesidad de progreso y presenta la tridimensionalidad de la sostenibilidad y sus ramificaciones, como posibles soluciones.

Palabras-clave: EPJAI; Desarrollo Humano; Paradigma Sostenible.

LISTA DE SIGLAS

ALV- Aprendizagem ao longo da vida;

CF- Constituição Federal;

CMMAD- Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento;

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos;

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

DE- Desenvolvimento Econômico;

DS- Desenvolvimento Sustentável;

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente;

EJA- Educação de Jovens e Adultos;

EPJA- Educação de Pessoas Jovens e Adultas;

EPJAI- Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas;

ESP- Escola sem Partido;

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica;

GRALE- Global Report on Adult and Learning Education (Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos);

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

LDB- Lei de Diretrizes e Bases;

ODM- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio;

ODS- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável;

ONU- Organizações das Nações Unidas;

PET- Programa de Educação Tutorial;

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático;

UFPB- Universidade Federal da Paraíba;

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura;

SUMÁRIO

1 Introdução.....	11
1.1 Metodologia.....	14
2 Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: Uma estrada aberta, mas não pavimentada, nem fácil de caminhar.....	17
2.1 Neoliberalismo acima de tudo e educação para <i>quase</i> todos.....	18
2.2 Educação de pessoas jovens adultas e idosas e suas nuances.....	22
2.3 Juvenilização na EPJAI.....	27
3 Vamos acabar com a educação de fins utilitários determinados?.....	31
3.1 Das necessidades fetichizadas às necessidades humanas efetivas.....	31
3.2 Humanização na EPJAI.....	39
4 Desenvolvimento (in)sustentável.....	41
4.1 Antropocentrismo: O homem e seu movimento de rotação.....	42
4.2 Ecocentrismo: Dos prazeres artificiais às necessidades sociais.....	44
5 Contribuições da EPJAI para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista	51
5.1 Paradigma: É necessário seguir o modelo?.....	52
5.2 Paradigma sustentável: Rompendo com as relações pautadas em cifras.....	54
5.3 EPJAI e paradigma sustentável: Sinônimo da equalização defendida no parecer 2000.....	57
6 Conclusão.....	62
Referências.....	66

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no universo acadêmico, jamais apostaria na possibilidade de pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, já que, nem de longe era minha área de interesse, mas como vocês podem ver, essa virada na minha vida acadêmica se deu nos primeiros contatos com os textos disponibilizados pelo professor do componente curricular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Timothy Ireland. Desde então fui buscando dar a melhor versão, do meu eu discente, para essa disciplina.

Ao longo das aulas, nos foi comunicado que faríamos apresentação de um seminário envolvendo questões do dia a dia e sua relação com a EJA. Dentre todos os tópicos dispostos, EJA e desenvolvimento sustentável, era o único que eu não fazia ideia da maneira que se relacionavam. Minha hipótese inicial foi relacionar desenvolvimento sustentável com o meio ambiente, e bom, ela caiu por terra quando o professor apresentou mais um tema, sendo ele, EJA e meio ambiente.

Neste momento, não hesitei sobre a escolha do tema, seria ele EJA e desenvolvimento sustentável. Ainda sem entender a relação me dediquei aos estudos e preocupada por não encontrar uma relação, busquei a monitora da disciplina. Na época, ela estava fazendo o mestrado e, portanto, cumprindo o componente de estágio docência, na nossa turma, ademais tinha afinidade com o tema, em função de pesquisas realizadas anteriormente.

Após pesquisar, escrever e apresentar sobre a temática, refleti sobre a dificuldade para encontrar textos referentes a esta relação e desde então, a inquietude permaneceu comigo. Chegando ao sexto período, ainda inquieta, percebi que Educação de Jovens e Adultos era, de fato, minha área de interesse.

Tendo a certeza, conversei com a monitora, novamente, perguntando sobre a possibilidade de aprofundar a pesquisa e escrever o trabalho de conclusão de curso sobre ela, além disso, questionei sobre o que ela achava de chamar o professor Timothy para ser meu orientador. Ela me deu grande apoio, falando que desenvolvimento sustentável era uma temática que vinha ganhando discussões interessantes e precisava de pesquisa, principalmente no que tange sua relação com a EJA. Quanto ao professor, como ele já vinha acompanhando meu desenvolvimento desde o início, no tema, seria ótimo.

Depois do incentivo, comecei a buscar outras leituras sobre o tema e como já disse, não são muitos os trabalhos que abordam essa questão. A partir disso, verifiquei que a Educação de Jovens e Adultos é muito discutida, mas pouco pesquisada, sobretudo no

cenário político em que estamos vivendo, onde tem sido constantemente ameaçada e desvalorizada.

Costumo ouvir podcast. Certo dia, indo à universidade escutei uma frase que me contemplou. Ela dizia “eu nunca me considerei militante, mas atualmente o Brasil vive um processo de polarização, em que as pessoas apresentam dificuldades em compreender o óbvio, então explicar o óbvio passou a ser uma militância e uma causa.” Em uma sociedade que tem resistência ao diálogo e é adepta a soluções imediatistas e simplórias para problemas tão complexos, busco neste trabalho dialogar. Em função disso, esta pesquisa, significa mais do que provar pontos, construir pontos de discussão.

Aposto na temática, como um dos caminhos, para compreender a presença do capitalismo nesta modalidade da educação, bem como, para apresentar a relevância social e política da EJA, especificamente, suas contribuições para o desenvolvimento humano a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista.

A educação é um campo muito amplo que inclui três dimensões as quais Coombs (1975) chamou de educação formal, não formal e informal, portanto essa diversidade tem sido muito debatida, comentada, investigada e alvo de muitas sugestões e críticas, sejam elas, feitas pelo senso comum ou por estudiosos e críticos educacionais.

Dentro dessa amplitude, apresento a Educação de Jovens e Adultos, que constitui uma modalidade de educação básica voltada para as pessoas que não tiveram acesso e/ou permanência garantida no Ensino Fundamental e Médio na idade “apropriada”, seja por motivo, econômico, social, cultural ou político.

A amplitude presente na educação, também se faz presente na EJA, principalmente no que tange às discussões levantadas, como a alfabetização, o processo de juvenilização, seu caráter compensatório e reparatório, a aprendizagem ao longo da vida (ALV), as questões de gênero e as legislações que direcionam esta modalidade.

Dentro desta amplitude, encontrei uma problemática que me moveu para a realização da pesquisa, sendo ela “Quais são as contribuições que a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI) pode oferecer para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista?” e desde então, meu objetivo foi discutir, refletir e analisar como a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas pode contribuir para o desenvolvimento humano na perspectiva da sustentabilidade, frente ao sistema de produção capitalista.

Sendo a primeira vez que utilizo um termo diferente para me referir a EJA, julgo imprescindível mais do que uma nota de rodapé, uma explicação. De maneira geral, há

uma tendência dos países latino americanos, de língua espanhola, usar o termo EPJA, Educação de Pessoas Jovens e Adultas no lugar da EJA, Educação de Jovens e Adultos, para evitar o viés de gênero, portanto, desde já, esclareço que me apropriei da sigla EPJA e acrescentei a letra I como forma de incluir os idosos nesta modalidade. Tal acréscimo busca afirmar que eles também podem estudar e que a eles também pertence esse espaço, além disso, desconstruir a ideia da pessoa idosa atrelada a imobilidade e ao fim da vida, portanto a partir de agora usarei, somente, a sigla EPJAI (Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas) para me referir a esta modalidade da educação.

Como forma de encontrar respostas para minha problemática, tracei objetivos específicos. São eles: Conceituar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, a partir da Constituição Federal de 1988; avaliar o potencial da EPJAI na construção do desenvolvimento humano; refletir as definições de desenvolvimento sustentável, tendo como ponto de partida o conceito formulado em Brundtland (1970); explorar o 4º objetivo da Agenda de desenvolvimento 2030 e relacionar educação de pessoas jovens adultas e idosas com o paradigma sustentável; apontar as formas em que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas pode contribuir para atingir o paradigma de sustentabilidade.

Tendo uma problemática, automaticamente me pertence uma hipótese. Essa relação parece bem comum e necessária. Penso que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas contribui para o desenvolvimento humano na medida que emancipa os sujeitos e os conscientiza. A emancipação e conscientização são importantes para humanização, pois vivemos dentro de um sistema capitalista que tem como objetivo central o lucro e enxerga o ser humano como um potencial trabalhador para gerar o capital. Portanto, ser emancipado e consciente não significa estar livre da mão do capital, mas se tornar crítico e resistente ao modelo vigente.

Acredito em uma educação que se faz caminho para conquista dessa emancipação e conscientização, ademais olha para o homem como sujeito de direitos e não como mão de obra barata. É importante ressaltar que quando falo em educação não me refiro à escola, apenas, mas nas três dimensões citadas por Coombs (1974). A educação não está alheia à lógica mercadológica implantada pelo capitalismo, um exemplo claro, são as escolas particulares, que *vendem* conhecimento, quando na verdade este é um direito de todo cidadão, legalmente defendido pela Constituição Federal de 1988, e por isso, ao passo que ela é agente é também vítima de um processo, ou seja, mesmo que existam práticas educativas contra hegemônicas, elas estão cercadas pela prática capitalista, tanto que tais práticas são constantemente atacadas e colocadas na invisibilidade.

Lemme (1988, p.24) traz uma reflexão importante que corrobora com aquilo que acredito. Ele aponta que para haver uma renovação escolar se faz necessário uma revisão da estrutura econômica, quando afirma que:

A renovação escolar, não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola.

Ao falar em renovação escolar, Ibidem (1988) não se refere à mudança das estruturas físicas, mas ideológicas, entretanto, tais mudanças só poderão ocorrer mediante a revisão das estruturas econômicas. Utilizando o seu pensamento, acredito que esta reflexão se encaixa não somente em uma dimensão da educação, como é o caso da escola (dimensão formal), mas em todas as formas de educar, ou seja, a renovação da educação, que tanto se almeja, deve começar pela revisão da estrutura econômica.

Para facilitar o entendimento, apresento uma reflexão sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas e sua relação com o desenvolvimento sustentável. É possível inferir que ao tratar dessa temática, algumas pessoas já colocam essa relação no campo da impossibilidade, justamente porque as estruturas econômicas nos direcionam para a valorização do lucro sobre todas as coisas e não para o reconhecimento do direito do homem e da natureza.

Mediante tal situação, penso que os educadores precisam compreender que suas atitudes, são políticas e, portanto, precisam construir com os educandos reflexões relevantes, que saiam do senso comum, para se chegar à mudança desejada. De acordo com Libâneo (1994) a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo.

Penso que a humanização a partir do paradigma sustentável se dá pela compreensão de que este é o equilíbrio da ecologia, sociedade e economia, que só será possível a partir da tomada de consciência e não mais seguindo a onda do senso comum. Tal consciência começa quando o sujeito reconhece no mundo seu próprio mundo e percebe que a sociedade vive uma crise ambiental. O reconhecimento dessa crise demanda uma ação, sendo que para que ela ocorra se faz necessário o conhecimento sobre desenvolvimento sustentável. E é aí onde vislumbramos o papel da EPJAI.

1.1 METODOLOGIA

A pesquisa que me proponho a fazer é de abordagem qualitativa, e se valerá de dois procedimentos de coleta, sendo estes, bibliográfico e documental. O caráter

bibliográfico, pode ser definido de acordo com Boccato (2006, p. 266), como uma pesquisa que busca

a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Já a pesquisa documental, de acordo com Guba & Lincoln (1981) consiste

num intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos.

O presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo desta pesquisa irei conceituar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e, conseqüentemente apresentar suas ramificações, como o processo de alfabetização, juvenilização, aprendizagem ao longo da vida e seu caráter compensatório e reparatório. Como forma de dar consistência aos meus pensamentos, questionamentos e críticas, utilizei como base teórica, Roseli Carvalho (2010), em seu texto “A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?” e Paulo Carrano (2007) para tratar do processo de juvenilização através da sua publicação “Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da ‘segunda chance’”. Jamil Cury (2018) para fundamentar minhas reflexões acerca do caráter compensatório e reparatório da EPJAI, por meio de seu artigo “Por uma educação de jovens e adultos”. Utilizei também documentos da UNESCO, como o Marco de Ação de Belém (2010) e o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2016), para tratar sobre aprendizagem ao longo da vida e o processo de alfabetização.

No segundo capítulo, abordei sobre o desenvolvimento humano, na educação, na perspectiva da humanização do sujeito. Para isso, recorri a fontes Freirianas e a seus conceitos de humanização, consciência crítica, emancipação, ser mais e outros. Também me baseei em aspectos da teoria marxista, me valendo das definições de homem unilateral e omnilateral, bem como, Mészáros, para tratar de uma educação que vai além do capital. Em síntese, neste capítulo, minha proposta foi apresentar a educação comprometida com o ser humano.

O terceiro capítulo será composto por uma discussão acerca do desenvolvimento sustentável (ou seria insustentável?), para isso contará com a apresentação de duas linhas de pensamentos divergente, sendo elas a antropocêntrica e ecocêntrica, também

entendidas como o conflito entre ego x eco. Para caminhar comigo neste processo, trouxe Alberto Acosta, para tratar do Buen Vivir, uma forma de desenvolvimento não elitista e Guillermo Foladori, para me auxiliar na construção do conceito de desenvolvimento sustentável.

Todo esse percurso me levou ao último capítulo em que abordarei a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e suas contribuições para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente à um sistema capitalista. Aqui, é possível encontrar o cerne da minha pesquisa. Neste último ponto do trabalho, relaciono a educação de pessoas jovens, adultas e idosas com o paradigma sustentável e aponto as formas em que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas pode contribuir para atingir o paradigma de sustentabilidade, através do desenvolvimento humano.

2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: UMA ESTRADA ABERTA, MAS NÃO PAVIMENTADA E NEM FÁCIL DE CAMINHAR

Para iniciar a discussão sobre EPJAI, tomo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988. Em primeiro lugar, porque ela é o documento mais importante do ordenamento jurídico brasileiro e, em segundo lugar, destaco a forma como foi constituída. O processo de construção se deu por meio da colaboração de várias classes sociais e setores produtivos. Além disso, o Brasil acabava de sair da Ditadura Militar (1964-1985) e iniciava o seu processo de redemocratização, sendo assim, a Carta Magna representava um grande avanço rumo à democratização do país. Dessa maneira, este documento possibilita a sociedade assumir um papel crítico, na medida em que, defende direitos, fiscaliza e cobra ações.

Embora considerada um avanço, entendemos que a Constituição Federal apresenta limitações. Portanto, não tenho a intenção de negar suas limitações, mas ressaltar a sua importância, sobretudo em um momento de fragilidade política em que o governo dos retrocessos vem tentando deslegitimá-la. É preciso reconhecer que mesmo não sendo ideal é a mais avançada, no que se refere a garantia de direitos, pois como já havia dito, ela não foi construída apenas pela elite, mas houve participação popular e este é um aspecto muito importante em um processo de redemocratização.

Dada a importância da Constituição Federal para um país que tem por regime de governo, a democracia, cabe a nós, pedagogas em formação, educadoras, críticos educacionais e sociedade educativa, o questionamento: Qual o lugar que a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas ocupa no Brasil e a quem interessa a promoção desta modalidade de ensino? Foi a partir destas perguntas que comecei a refletir sobre o que é Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e o pano de fundo ao qual ela está inserida.

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas configura-se como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica do país. Este direito, está posto na Constituição Federal 1988, de forma secundarizada, quando menciona em seu Art. 208, inciso I, que o dever do Estado com a educação, será efetivado mediante a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos, além de assegurar a oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria e no Art. 211, parágrafo 5º quando afirma que a educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

O avanço presente na Constituição Federal (CF) no que se refere a educação de pessoas jovens e adultas é inegável e nunca visto em um documento importante do ordenamento jurídico brasileiro, entretanto nos artigos citados anteriormente podemos observar que o direito a esta modalidade de educação se apresenta de forma secundarizada. No Art. 211, parágrafo 5º, essa secundarização aparece de forma escancarada, já no Art. 208, inciso I, aparece de uma forma mais tímida, ao passo que está posto como forma de benevolência ou um presente ofertado pelo Estado aos que não tiveram acesso na idade certa.

O Estado tem participação no “não acesso na idade certa” desses sujeitos. Diante dessas contradições, me coloco na posição de defender a constituição mais do que criticá-la, pelos motivos que já citei.

2.1 NEOLIBERALISMO ACIMA DE TUDO E EDUCAÇÃO PARA QUASE TODOS

Vivemos em um Estado neoliberal, de sistema de produção capitalista, que prega nitidamente a acumulação, competição, lucro e os interesses do mercado, acima de tudo. Sobre ideologia neoliberal, Netto (2012, p.238) compreende como:

Uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus objetivos privados) fundada na ideia *natural e necessária de desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado).

Dentro dessa ideologia neoliberal não vamos encontrar apenas uma produção e reprodução de mercadorias, como afirma Ibidem (2012), mas uma produção e reprodução das relações sociais, que é dada entre capitalistas e classe trabalhadora. Trago este pensamento para mostrar que o capital não avança se encontra barreiras externas a estrutura de seu próprio movimento (crises), portanto o objetivo se torna suprimir os direitos sociais conquistados por meio de muita luta e resistência e acabar com as garantias de trabalho em nome de uma “flexibilização”, como é o caso da Lei 13.467/2017 (Reforma Trabalhista)¹, que traz a possibilidade legal de empregador e empregado realizarem acordos.

¹ **A Reforma Trabalhista** no Brasil de 2017 foi uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho instrumentalizada pela lei Nº 13.467 de 2017. Segundo o governo, o objetivo da reforma foi combater o desemprego e a crise econômica no país, que teve início em 2014.

O capitalismo, em sua matriz conservadora, vem negando a concessão de direitos básicos, às classes populares, como por exemplo, no âmbito de políticas sociais, o direito a educação, legitimado na CF de 1988. Ao negar este direito, o Estado deposita no sujeito a responsabilidade sobre todas as suas conquistas e fracassos e se desresponsabiliza do seu papel, sendo assim, uma atitude inconstitucional e fundamentalmente meritocrática.

Você pode estar se perguntando como o Estado nega esse direito, bom, eu também me questionava sobre isso no início da graduação. A negação desse direito, embora pareça algo impensável pode se apresentar com diferentes facetas, não apenas representada pelo fechamento de escolas. Isto porque existem outras formas de negação do direito à educação, como por exemplo, através do sucateamento das escolas, professores com má remuneração e sem prestígio social, garantia do acesso, mas não a igualdade em condições para a garantia da permanência, como está colocado na CF 1988, em seu Art. 206. Além disso vale registrar que estamos vivendo um cenário em que os educadores, estão sendo vistos pelo atual governo como inimigos da educação.

A partir deste cenário, podemos entender a relação entre sociedade e educação de modo mais nítido. Educação não é a mesma em todos os tempos e lugares, mas moldada pelo projeto de homem e sociedade que se quer ver emergir, através do processo educativo. De acordo com Saviani (1991, p.55)

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

Em consonância com Saviani, Álvaro Vieira Pinto (1989, p.29) afirma, “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. É possível concluir, a partir desses pensamentos, que a educação faz parte de um sistema e não é uma unidade isolada. A exemplo, as escolas não estão isentas das questões sociais só pelo fato de estarem por trás dos muros.

A partir do fato mencionado, podemos perceber que a EPJAI se organiza conforme à sociedade, com possibilidade de se contrapor aos problemas de ordem social. Como forma de ilustrar o que foi dito, usei um exemplo bem simples, vivendo em um sistema capitalista, destaco um aspecto que repercute de forma direta na educação, sendo ele, a expropriação de direito, especificamente o acesso ao conhecimento. Isso acontece, porque o capitalismo é incompatível com políticas públicas de cunho social, entre elas as educacionais, que buscam incorporar um pensamento crítico e princípios ético-políticos,

capazes de derrubar o sistema de privilégios. Uma expressão dessa divergência é o projeto de lei Escola Sem Partido (ESP).²

Sobre esta incompatibilidade Lemme (1988), afirma:

A expressão da verdade é a seguinte: a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, a qual, corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica.

O sistema de privilégios é um aspecto muito presente no Brasil, país conhecido por uma marca estrutural da desigualdade, que mesmo com pequenas alterações no século XX, não é superada, pois são mantidos, prioritariamente, os interesses da classe dominante (geralmente branca), altamente conservadora (em geral do espectro político de direita), que visa minar as chances da classe dominada (pessoas empobrecidas e marginalizadas). A não criação de formas educacionais que permitam as classes dominadas uma nova visão sobre sociedade, de modo a perceber as injustiças sociais que ocorrem nela, de maneira crítica, é intencional. Como diz Freire (1984) seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Esse tipo de atitude iniciaria o desmonte estrutural da desigualdade, por meio do entendimento de que o poder está nas mãos do povo. Foi dessa forma que a Constituição Federal de 1988 foi constituída. A insatisfação popular, fez com que movimentos, como as Diretas Já, fossem às ruas reivindicar seus direitos e o resultado foi o documento mais importante do ordenamento jurídico brasileiro, a Carta Magna.

A desigualdade social pode ser definida como a diferença que traz privilégios ou limitações a determinados grupos sociais. O aumento desse problema social tem ocorrido em todas as regiões do mundo, seja pela má distribuição de renda, concentração de riqueza ou falta de investimento em políticas sociais. O fato é, combater a desigualdade no Brasil não é uma tarefa fácil. Tal dificuldade, advém de um pensamento comum entre os economistas liberais, que não entendem a desigualdade como um problema, e, portanto, deve ficar fora da agenda do poder público. Para defender este argumento, economistas deslegitimam a luta, negando ou relativizando o problema, afirmando que não há nada a ser feito sobre o assunto.

² **Escola sem Partido**, é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas **escolas**.

Um liberal conhecido entre nós, brasileiros, que defende este argumento é João Amoêdo, figura pública que esteve recentemente com holofotes voltados para si, em função da sua participação na corrida presidencial. O candidato em questão, foi afamado por sua candidatura de viés econômico liberal. Em uma entrevista à Folha de São Paulo, que foi publicizada no dia 18 de agosto às 20h, Amoêdo afirma que, “mais importante do que acabar com a desigualdade social é acabar com a pobreza” e ainda na mesma entrevista, ele foi capaz de ir além, ao questionar: “*Qual é o problema da desigualdade? Você acha que se a gente resolver a desigualdade no Brasil é bom?*” De acordo com esta linha de raciocínio o verdadeiro problema, estaria na pobreza e não na desigualdade social, já que o ex candidato trata essas duas questões como dissociáveis.

Esse tipo de fala, reafirma a ideia de que tal desigualdade existe desde que mundo é mundo e, portanto, não devemos nos preocupar em mudar esta situação, uma vez que, sempre existiu e continuará existindo, ou seja, os sujeitos constroem a ideia de que não há nada a ser feito. Uma educação que contribui para reafirmar tal pensamento, assume o papel corretivo e moralizador ao público em situação de pobreza, que frequenta as escolas, como forma de moldá-los para o mercado de trabalho, negando assim uma educação crítica que lhe permita questionar, quando na verdade, deveriam assegurar o seu direito ao conhecimento.

O que fica ausente neste discurso, é que essa desigualdade é um problema estrutural e construído socialmente. Além disso, está nas mãos do povo a força para essa mudança. A partir dessa afirmação não quero eximir o Estado de suas responsabilidades, mas mostrar que o povo é detentor de uma força e poder, invisibilizada em função de um projeto de sociedade dominante. Acerca dessa desigualdade, Álvaro Vieira Pinto, em 1962, no seu livro *Porque os ricos não fazem greve*, afirma: “o povo, a imensa maioria da população permanece em estado de pobreza porque embora seja possuidor da força de trabalho, que cria a riqueza, não é possuidor dos resultados do seu trabalho”. Analisando este cenário, é mais do que necessário trabalhar para e com uma educação comprometida com a emancipação humana.

Vale registrar que a relação entre dominantes e dominados já existia muito antes dessas terminações serem estabelecidas, tanto que o nosso país foi marcado por muitas perdas, em função dessa divisão social. Uma delas, se referia ao acesso à educação que no tempo da nobreza, só essa classe tinha esse direito indicado, por exemplo, que apenas a classe dominante poderia frequentar as escolas. Dessa forma, fica explícito o significado do termo privilégio. Por volta dos anos 1940 os governantes começaram a detectar um

alto índice de analfabetismo no país, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 16,4 milhões de pessoas, e com isso, o governo tomou a decisão de criar um fundo destinado à alfabetização básica da população adulta analfabeta. O Estado não fez isso como um ato de benevolência, mas para atender as necessidades do capital, pois acreditava-se que o analfabetismo era causa e não efeito do não desenvolvimento brasileiro.

2.2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS E SUAS NUANCES

A educação básica de adultos começa a conquistar espaço na história do Brasil. Desde então, inicia-se a construção da ideia de uma educação de adultos como prática reparatória. É comum, escutar que a EPJAI, ainda hoje, apresenta um caráter de compensação ou reparação dos sujeitos, além do mais, é conservada uma visão, ultrapassada, de que para os adultos e idosos da EPJAI, o objetivo da modalidade é alfabetizar, apenas, enquanto que, para os jovens, ela é utilizada como um meio para conseguir a certificação do ensino médio.

Diante disso, é importante melhorar o entendimento sobre o seu conceito e torná-lo mais consistente. Por exemplo, na década de 1940 se usava o conceito de educação de adultos, o termo usado pela UNESCO. A partir de 1985, mais ou menos, na América Latina e no Brasil, se começou a usar o conceito de educação de jovens e adultos. O conceito de Educação de Jovens, Adultos e Idosos vem sendo usado, nem sempre, após a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003.

Se observarmos a educação de pessoas jovens, adultas e idosas sob uma perspectiva compensatória, fortalecemos a ideia da valorização dos títulos e a dispensa do conhecimento prático, fazendo com que, os discentes procurem esta modalidade como forma de se chegar a uma certificação, mesmo que esta não seja a proposta da modalidade. O caráter reparatório e compensatório ainda é um desafio a ser ultrapassado pela educação de pessoas jovens, adultas e idosas, uma vez que, este consolida o pensamento da reprodução do currículo da escola regular na EPJAI, quando na verdade a proposta pensada pela mesma é uma educação ao longo da vida, ou seja, capaz de integrar os saberes práticos da vida dos educandos, aos conteúdos programáticos.

Sobre isto, Unesco (2008, p.56), afirma:

(...) um caráter compensatório, reporta-se à educação regular e atribui à educação de jovens e adultos a função de recuperar o “atraso” escolar daqueles

que não puderam estudar em idade considerada “própria”. Esse paradigma tem como principal consequência enquadrar o funcionamento e organização de programas de alfabetização de jovens e adultos em modelos da alfabetização escolarizada. Um dos seus efeitos negativos é a adoção de uma perspectiva assistencialista, que concebe a ação alfabetizadora como uma doação ou missão, motivada pela ajuda aos menos favorecidos.

De modo geral, ao falar do caráter reparatório, há uma tendência de colocá-lo dentro do mesmo espaço semântico que o caráter compensatório, entretanto o parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury ressignifica o termo reparação. Aqui, comungo desta ressignificação e defendo que compensação não faz parte da EPJAI, mas o caráter reparatório precisa estar presente nesta modalidade da educação, não como uma forma de consertar ou restaurar o que deu errado, mas sob o espectro da reparação de uma dívida social, exclusão, sofrida pelos sujeitos da EPJAI.

Refletindo essa reparação trago à tona novamente o referido questionamento: Qual a participação do Estado nesse “não acesso na idade certa” aos sujeitos desta modalidade de educação e de que maneira ela acontece? Assim questionamos porque, muitos sujeitos, que hoje estão na EPJAI, quando perguntados o motivo pelos quais parou de estudar, alegam, muitas vezes que precisavam trabalhar para ajudar na renda familiar. A partir desse exemplo ou melhor, desses relatos, considero que a decisão entre trabalho e estudo, acontece por falta de fiscalização das políticas públicas, a exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante a proibição para o trabalho a pessoas com menos de 14 anos.

Para além da fiscalização, a necessidade de sobreviver é mais urgente do que a de estudar. Ajudar na renda familiar para que no final do dia possa ter o que comer se torna prioridade e o Estado é insuficiente quando não oferece programas que garantam o bem-estar dessas famílias. O programa de merendas é exíguo e além do mais, não supre a necessidade de alimentação do sujeito, sendo este incapaz de se alimentar uma vez por dia, apenas. Outro motivo pelos quais os sujeitos da EPJAI não estiveram na escola na “idade certa”, é que muitos deles quando jovens, como é o caso dos idosos, foram inteiramente privados do direito de estudar. Isto porque naquela época, quem tinha acesso à escola eram em sua maioria, os filhos de pessoas com um certo poder aquisitivo.

Como forma contra hegemônica e de romper com essa etapificação da aprendizagem, surge o termo aprendizagem ao longo da vida (ALV) que não deveria ser relacionada a EPJAI, somente, mas a todas as modalidades da educação. No âmbito da educação de pessoas jovens, adultos e idosas se começa a falar sobre este conceito na Conferência Internacional de Educação de Adultos III (CONFINTEA), mas é a partir

CONFINTEA V que esse conceito se consolida. A ALV, propõe um sistema educativo com componentes integrados e inter-relacionados, levando em consideração as diversas formas de aprendizagem, além de promover o desenvolvimento e coesão social.

A aprendizagem ao longo da vida, conceito que defende um processo de aprendizagem “Do berço ao túmulo”, articula esta com a vida, perpassando o âmbito formal, não formal e informal. Com isso a ALV reconhece o termo “ao longo da vida” não como um período determinado, mas em todos os âmbitos, na perspectiva que vai além das instituições formais de ensino.

Em detrimento desse ponto de vista, a aprendizagem ao longo da vida, questiona uma aprendizagem centrada na escola. Isso não significa dizer que a ALV é contra a escola, mas busca consolidar o pensamento de que os educandos já têm um conhecimento prévio de mundo e que as instituições de ensino precisam estar cientes disso para conduzir o processo educativo a partir da aprendizagem do seu aluno, fora do sistema formal.

Mesmo diante dessa proposta de ALV, existe um forte receio dos países do Sul com este tipo de aprendizagem. Há quem diga que é uma moda, um conceito importado do Norte, sem relevância para o Sul, ou uma ameaça que pode minar o direito à educação, uma estratégia para responsabilizar as pessoas e desresponsabilizar o governo. Na verdade, quase todos os países em desenvolvimento, não conseguem colocar essa nova proposta em prática, pois a situação da pobreza e desigualdade, provocadas pelo sistema capitalista, os coloca na posição de diminuir as taxas de analfabetismo, primeiramente. Entretanto, há países que conseguiram firmar este tipo de aprendizagem, a exemplo o Chile.

Ao afirmar que os países do Sul não conseguem colocar em prática aprendizagem ao longo da vida, em função, das altas taxas de analfabetismo, provocadas pelo sistema capitalista, julgo necessário um realce. É um ciclo. O capitalismo gera a desigualdade, mas precisa de uma mão de obra qualificada, minimamente, para alcançar o desenvolvimento que prega e para isso, usa da meritocracia para atingir os objetivos. Entretanto, para alcançar ALV, os países precisam, primeiramente, se colocar a responsabilidade de superar as taxas de analfabetismo, uma vez que, o direito a educação é constitucionalmente defendido.

Pensar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas ao longo da vida é reconhecer que nem todo tipo de conhecimento mora em um diploma de universidade. A partir desse pressuposto, educadores precisam incluir a realidade dos alunos aos conteúdos, para que educandos possam desenvolver atividades de forma independente e

crítica. Um exemplo simples do que foi acima citado, seria usar o ensino da matemática no contexto da agricultura ou do comércio, da química na produção de sabão, aproveitar a disciplina de ciências para abordar questões do meio ambiente, construindo a ideia de que é preciso cuidar do planeta para cuidar da própria vida.

Ainda sobre a aprendizagem ao longo da vida, podemos utilizar o conceito para nos apropriar de outras três definições, sendo elas, aprendizagem formal, não formal e informal. De acordo com o livro, *As contribuições conceituais da EPJA: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade (2014)*, a aprendizagem formal acontece dentro das instituições de educação e é concluída com a obtenção de diplomas e qualificação reconhecida, ou seja, certificação. A aprendizagem não formal, muito confundida com a aprendizagem informal, uma vez que, ambas podem ser realizadas fora da escola, tem por definição uma aprendizagem que pode acontecer ou não, dentro de uma instituição de educação, pode ou não acarretar a uma certificação, geralmente pode ser adquirida no lugar de trabalho, em cursos de formação e capacitação, entre outras. A aprendizagem informal é o resultado da vida cotidiana, ela pode ocorrer na família, no momento de lazer, ou seja, nas relações.

Uma vez imersos no sistema capitalista, a aprendizagem não formal é subvalorizada, já que para esta é opcional a certificação. Diante disso, fica fácil concluir, que este tipo de aprendizagem não é visto como “real”, pois, ainda hoje, notas e certificações valem mais do que conhecimento adquirido. Nesta perspectiva, as instituições formais, aproveitam para *vender* educação e fortalecer, cada vez mais, a supervalorização, da educação de outdoor³ quando, na verdade, deveriam integrar-se com outras modalidades para desenvolver o potencial humano. Segundo Libâneo (2012, p. 63):

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo.

Outro ponto importante que precisa ser falado a respeito da educação de pessoas jovens, adultas e idosas é a alfabetização. A necessidade de falar sobre educação e, especificamente, alfabetização, não é por acaso, mas a partir da cultura do individualismo,

³ Chamo aqui de educação de outdoor, aquelas que exibem pelas ruas da cidade o resultado de um ano de trabalho. Esses resultados são alunas(os), que conseguem ingressar nas universidades e faculdades nos primeiros lugares e em cursos que carregam prestígio social, como é o caso de engenharia, direito e medicina. Dessa forma, a sociedade passa a julgar a melhor escola, na medida em que aprova alunos no vestibular, sendo assim, uma propagação da cultura do vestibular.

pregada pelo sistema neoliberal, que implica em alterações nos aspectos sociais, dentre eles, a educação. É de senso comum o pensamento de que a EPJAI está resumida a este processo, quando na verdade esse é apenas um dos âmbitos fundamentais para o desenvolvimento das necessidades básicas da aprendizagem desta modalidade de ensino, dentre os quais podemos citar: a Educação e trabalho; Educação participação cidadã e direitos humanos; Educação de camponeses e indígenas; Educação de jovens; Educação e gênero; e Educação, desenvolvimento local e sustentável.

Existe uma aceitação, em meio a tantos dissensos, no âmbito internacional, sobre alfabetização, definida na CONFINTEA VI, de acordo com o Marco da Ação de Belém, aprovado no final da Conferência que aconteceu no ano de 2009, na cidade Belém do Pará, como:

(...) um pilar indispensável que permite Oque jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à aprendizagem é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO/MEC,2010. pp. 7)

Mesmo apresentando uma definição que corrobore com umas das metas criadas para alcançar a Educação para Todos, renovada em Dakar (2000), sendo ela, o cuidado para que as necessidades de aprendizado dos jovens e adultos aconteçam mediante a um acesso equitativo, uma aprendizagem adequada e programas de preparação para que se tenha uma vida ativa, a alfabetização é um tema muito levantado na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, em função da não superação dos altos índices de pessoa não alfabetizada. Esta realidade pode ser constatada no terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos GRALE (2016), cerca de 758 milhões de adultos, ainda não são capazes de ler ou escrever uma simples frase.

Esses dados, podem ser explicados no cenário nacional, por meio da falta de interesse governamental, priorização da educação infantil, marginalização dos sujeitos da EPJAI, bem como a ineficiência dos programas de alfabetização, que atingem a vertente do problema, mas não conseguem chegar a sua origem, a desigualdade social, a qual poderia ser resolvida com uma revisão das estruturas econômicas.

Sobre a aceitação internacional, da proposta de alfabetização colocada na CONFINTEA VI, é possível perceber o alfabetizar como um processo e não um estado, como diz a (UNESCO, 2005) “O alfabetismo envolve uma aprendizagem contínua que habilita as pessoas alcançar seus objetivos (...)”. Dessa forma, é possível compreender o

processo de leitura e escrita ligado a prática social. Como vimos, o direito à aprendizagem é parte inerente do direito à educação. Sobre isso, Souza traz à tona a discussão de que a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas deve ser vista como um processo e não uma etapa, de modo a vencer uma educação bancária e compensatória. Para Souza (1999, p.104)

A educação de jovens e adultos são processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares por meio da recuperação e recriação de valores, e da produção, apropriação e aplicação de conhecimento que permitam o desenvolvimento de propostas sociais mobilizadoras. Essas propostas podem contribuir para transformação da realidade social e pessoal pela aquisição dos conhecimentos escolares.

A partir do Global Report on Adult and Learning Education ⁴(GRALE), constatei que o número de analfabetos no Brasil, ainda é alarmante. Dentre esses 781 milhões de analfabetos mundiais, 115 milhões são jovens e do número total, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2018) 11,5 milhões são brasileiros. Estes dados nos remetem a pensar outro fenômeno que acontece nesta modalidade, qual seja, o fenômeno da juvenilização na EPJAI.

2.3 JUVENILIZAÇÃO NA EPJAI

As salas da EPJAI não são as mesmas de tempos atrás. Atualmente, a EPJAI vem vivendo o processo de juvenilização, que pode ser definido, de modo simples como a presença de jovens nas classes da EPJAI. Sobre isso, Carrano (2007) afirma que a preocupação crescente com o tema da juventude no campo da Educação de Jovens e Adultos, se dá em grande medida pela evidência empírica de que a presença destas pessoas já constitui a maioria ou quase totalidade da população nesta modalidade de ensino.

Diante do que foi exibido, o foco se direciona para o questionamento “Qual motivo pelo qual ocorre o processo de juvenelização?”, deixando de lado a pergunta recorrente “Quem são os sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas?”. Antes de explicar a mudança entre os sujeitos desta modalidade, é importante destacar que esses educandos são seres de cultura, que carregam uma história e saberes e não são objetos a serem moldado pela educação, ou seja, educar esses jovens é apoiar-se a partir da vida

⁴ Tradução: Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.

cotidiana delas e nesse sentido, Freire (1983, p.66) aponta uma educação para esses sujeitos, sendo ela, uma educação que liberte pela conscientização.

Neste sentido, nos cabe a reflexão de que a EPJAI é uma modalidade plural e diversa, pois seus sujeitos são diferentes. Eles são seres com uma apropriação de mundo, mesmo que não tenham domínio dos mecanismos da leitura e escrita. Em função desta característica são apontados como desqualificados e caracterizados como analfabetos. Existe uma tendência em relacionar os sujeitos analfabetos como seres incapazes, quando na verdade, os reconhecemos como pessoas que sabem realizar outros aspectos da vida com grande primor. Quis refletir sobre esta situação, para reafirmar o potencial da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, que diferente dos alunos da educação regular, são atores sociais ativos, não dependente de adulto, como as crianças.

Tendo feito esta retomada, é chegada a hora de explorar um pouco mais o processo de juvenilização da EPJAI, que é precisamente definida por Carvalho (2010, p.01), quando aponta as possíveis causas para intensificação do fenômeno:

a inserção do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA. A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

Dessa forma, podemos observar, que este processo já era algo anunciado, em função dos problemas seculares, que fazem parte da educação brasileira, dentre eles, a repetência, considerada como um fracasso escolar, que ainda não foi resolvido, produzido pelo próprio sistema de ensino. A EPJAI tem se tornado um “depósito” dos sujeitos que “não deram certo” no ensino regular. Sobre isso, Camacho (2004, p.06) afirma:

a escola ignora o aluno enquanto um sujeito social e, acima de tudo, o desconsidera como um jovem que se constitui num sujeito de direitos. E os jovens alunos demonstram que têm consciência desta realidade ao expressar um negativismo, uma falta de perspectivas para o futuro e uma relação burocrática com a escola.

Esse tipo de atitude acaba levando a outros desafios a serem enfrentados pelos jovens e pela escola, pois a entrada na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com sua especificidade e subjetividade, requer uma atenção especial. Fernandes (2009, p.03) aposta um dos desafios enfrentados pelos jovens neste ambiente escolar.

quando os ‘jovenzinhos’ chegam à sala de aula das pessoas jovens e adultos, encontram um universo diferente daquele que frequentavam. Ainda que possam encontrar pessoas de suas idades, precisam aprender a conviver com pessoas de outras idades, inclusive idosas. Certamente esses ‘jovenzinhos’ se veem diante de algumas dificuldades que impactam, inclusive, a constituição

dos seus grupos de relacionamento, grupos de pertença, dentro desse novo contexto. Essas dificuldades são decorrentes das diferenças etárias e, por conseguinte, do próprio universo vocabular utilizado cotidianamente pelos ‘jovenzinhos’.

Levando em consideração o que foi dito, enfatizo aqui a interpretação de que a EPJAI é uma modalidade de ensino voltada para o público jovem, adulto e idoso que perpassa todos os níveis da Educação Básica no país. Assim, percebe-se que se trata de uma educação direcionada para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade “apropriada”, seja por motivos econômicos (abandonar os estudos para trabalhar), sociais (como por exemplo o abandono da mulher de seus estudos para se dedicar à casa e à família), políticos (a exemplo da garantia de acesso, mas não de permanência) ou ainda culturais (há países em que a entrada de mulheres no meio acadêmico é muito difícil, não por causa de uma proibição assumida por lei, mas por causa de uma sociedade machista e patriarcal). É com base nessa realidade que concordamos com Cury (2004, p.21) quando afirma que:

EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais. A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo.

A partir de Cury, é perceptível os avanços que a CF 88 trouxe para a educação, especificamente para a EPJAI, porém não posso deixar de pontuar suas limitações principalmente no que garante a permanência dos sujeitos nesta modalidade. Sendo assim, a EPJAI é desafio, mobilização e persistência. No que se refere ao desafio, considero que este seja plural, uma vez que, não é enfrentado apenas pelos educandos que voltam aos estudos, mas também vivenciados pelos educadores, que estão sempre buscando metodologias adequadas para os sujeitos, buscando superar o cansaço e evitar desestimulá-los por meio de práticas que não tenham relação com a realidade deles.

Entendendo esse desafio, reafirmamos nossa compreensão das potencialidades da EPJAI para o seu enfrentamento. Assim afirmamos por entendermos que a EPJAI é mobilização, pois é preciso que o desejo de aprender e ensinar tenha passado pelo aluno e pelo professor. A EPJAI é persistência, de modo que o aluno não desista na primeira dificuldade ou erro cometido, pois é errando que a aprendizagem se torna mais efetiva, também. Segundo Becker (1993, p.97-98):

Considerando a aprendizagem no sentido amplo, podemos, entre outras coisas, corrigir o “errando que se aprende” por “errando também se aprende”: o erro,

ou o fracasso não é condição necessária para haver aprendizagem. Por outro lado, torna-se exagerada, nesse contexto teórico, a preocupação “skinneriana” de evitar todo o fracasso levando o aluno a produzir somente respostas corretas, pois o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação dos seus esquemas e da consequente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, reconstruir os já existentes.

A persistência do professor quando identifica as dificuldades do aluno e procura desenvolver métodos para que ele aprenda, mostra que ele está valorizando a aprendizagem e não a avaliação por nota. EPJAI é superação quando o aluno reconhece que evoluiu em sua própria aprendizagem, assim como para o professor que observa que conseguiu construir algo ao seu aluno ao mudar o método de ensino. É realização conjunta ao ver aluno e professor satisfeitos com o ensino e aprendizagem, tendo a educação como melhor recompensa. Por fim, a educação de pessoas jovens, adultos e idosas é troca de experiência, ao ver que professor e aluno podem se ensinar mutuamente.

Diante do que foi exposto, finalizo este capítulo não com a pretensão de esgotar o tema, suas nuances ou problemáticas, mas como uma possibilidade para ampliar os conhecimentos sobre a EPJAI, principalmente no que se refere a sua definição e qual o cenário em que ela tem sido desenvolvida no Brasil. Deixo aqui uma frase, que escutei de uma professora da educação básica na “Formação de Professores/as na EJA: temas para prática educativa.”, realizada pelo projeto PET Conexões e Saberes-UFPB, que me deixou muito inquieta, tal frase dizia “*A EJA não é porque deveria ser.*”

No caminho para casa fiquei me questionando o que ela quis dizer com essa frase e mesmo sem saber ficava concordando e discordando dela durante um bom tempo, até que um dia, sua fala passou a ter total concordância para mim. Porque compreendi que a EPJAI precisa adotar a si mesmo como parâmetro de desenvolvimento -e não o ensino fundamental-, para que saia da estagnação do que poderia ser e construir sua própria história deixando de enaltecer suas faltas e mirando suas potencialidades.

3 VAMOS ACABAR COM A EDUCAÇÃO DE FINS UTILITÁRIOS DETERMINADOS?

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. Paulo Freire (1996, p.129)

O que seria desenvolvimento humano? A quem interessaria seres humanos desenvolvidos? Por que a EPJAI precisa ter como centralidade no processo educativo a humanização? Durante a construção deste capítulo, essas perguntas, até então frutos de uma curiosidade ingênua, permaneceram comigo. Adianto que, meu objetivo não é esgotar as respostas, mas criticizá-las. Ao longo de algumas leituras, comecei a perceber que não existe uma única resposta para nenhuma das perguntas, mas concepções diferentes, embebidas por suas ideologias, que vão determinar, inclusive, a carga semântica do termo desenvolvimento. Penso que não se pode extinguir a palavra desenvolvimento do nosso vocabulário, mas é preciso compreender que, muitas vezes, esta, se relaciona com uma concepção capitalista.

É exatamente neste sentido que Parajón (2019), afirma: “ninguna propuesta de educación puede eludir el optar por um modelo paradigmático de desarrollo⁵.” O autor opta por apresentar outras palavras no lugar de desenvolvimento, eu utilizarei tanto o termo desenvolvimento, quanto humanização, pois acredito que o problema não está na palavra, em si, mas em seu teor ideológico. Neste capítulo, me proponho a defender que a humanização precisa ser o objetivo central da educação de pessoas jovens adultas e idosas.

3.2 DAS NECESSIDADES FETICHIZADAS ÀS NECESSIDADES HUMANAS EFETIVAS

⁵ Tradução: nenhuma proposta de educação pode evitar optar por um modelo paradigmático de desenvolvimento.

Na perspectiva capitalista, desenvolvimento humano pode ser caracterizado, de acordo com Schultz (1964), como a qualificação e o aperfeiçoamento da população, que advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo.

Antes de apresentar uma concepção contra hegemônica, irei tecer comentários acerca desta visão mercadológica e elitista sobre a educação, que ainda não conseguimos romper. Olhar para educação como espaço de qualificação e aperfeiçoamento da população, na intenção de elevar a produtividade dos trabalhadores e gerar um exército de reserva de mão de obra barata, é uma maneira alienante, opressora, irresponsável e reducionista de conceber esta prática que deve ter um caráter emancipador.

Vejamos, a lógica capitalista reside em qualificar o trabalhador para a valorização do capital. Para que os modos de produção obtivessem o capital valorizado, ou seja, sucesso nos modos de produção, era preciso “produzir” um perfil de trabalhador adequado às atividades. Questiono: quem fica encarregado dessa produção? Se você respondeu ou pensou na escola, acertou. A escola começa a se moldar para se adequar às exigências do mundo do trabalho. Podemos encontrar exemplos em leis que regem etapas da educação, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM — colocam a necessidade de oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar escolhas de trabalho dos educandos, alijando-se de sua função social, que é o comprometimento com a humanização.

Sob este pensamento, Gadotti (1997, p. 50) argumenta:

Como mercadoria o homem não possui valor em si. Seu valor deriva da relação de troca, enquanto está na origem do lucro, da mais valia e da acumulação do capital. O trabalhador, diz Marx em *O Capital*, sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios.

Outro exemplo pertinente, é a concepção de educação permanente ou continuada que se tinha no final dos anos 60 e início da década de 70, ao concebê-las como uma forma de atualização profissional. Neste sentido, a EPJAI era tida como privilegiada, pois esse tipo de educação possibilita a formação para o mercado de trabalho, exigida pelo sistema de produção. Dessa forma, é possível compreender que a EPJAI era vista como um caminho para atingir os interesses do mercado e não com uma finalidade, em si. Em contra partida, Furter (1966, p.136) afirma que:

a educação permanente não pode ser reduzida nem a uma educação “extraescolar”, nem “complementar”, nem “prolongada”, nem “fundamental”,

nem tampouco “de adultos”, porque todas essas interpretações só veem uma parte do problema. A educação permanente não é algo a ser acrescentado a um sistema dado. Não é um novo setor, um novo campo. É uma nova perspectiva que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação.

A história da educação brasileira é marcada por um determinismo e uma naturalização pela historicidade, o que nos leva a entender, a realidade como algo que é. Freire (1976), afirma exatamente o contrário quando diz que a realidade deve ser apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo. Acredito que, este pensamento é crucial para se pensar novas alternativas para educação, pois de acordo com Mészáros (2005) o que nos permite pensar em uma nova educação mesmo que o capital não esteja, “aberto” para recebe-las é justamente o fato da educação ser determinada automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico.

E como chegar a esta concepção? Uma concepção de educação nesta perspectiva, ao contrário do que muitos economistas defendem, representaria um instrumento de mudança social capaz de romper com a naturalização dos acontecimentos e resgatar sua historicidade, ou seja, é capaz de mostrar que todas ocorrências são geradas por circunstâncias que envolvem força e poder, que são realizadas por mãos e mentes humanas. Por isso cada acontecimento é histórico e tem local, data e autoria, ou seja, nada foi *sempre* assim.

Ter essa concepção de realidade, nos liberta de uma visão moralizadora e imóvel, pois começamos a nos perceber como sujeitos racionais, inacabados, históricos e sobretudo, seres conscientes. A consciência, nas obras de Paulo Freire é um conceito chave para compreender o processo de humanização. Vejamos, se a realidade é algo que está sendo, ela é passível de mudança e apresenta suas contradições. A partir destas, os educandos e educadores conseguem desenvolver a consciência crítica, ou seja, a formação humanizadora, que tem como pressuposto a capacidade de todo sujeito aprender e transforma-se. Portanto, Calado (2001, p.23), define humanização como:

[...] conjunto de práticas e reflexões características de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado, mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade.

A partir desta definição, podemos associar este processo de humanização com a ideia de “ser mais”. Desde já, afirmo que este não é um ideal que privilegia poucos. Isto porque este processo reconhece a potencialidade dos humanos, não apenas de alguns. Ser mais, de acordo com Freire (1996) é ultrapassar a concepção ingênua da realidade,

chegando a uma visão, predominantemente crítica, ou seja, é superar as situações impostas pela sociedade, que nos tiram a clareza sobre as condições de desigualdade e injustiça, além de se relacionar com o direito das pessoas terem sua dignidade garantida e participarem das decisões políticas. Para isso, é fundamental destacar aspectos que sustentam a compreensão de humanização, sendo eles, o diálogo, a ética e a política.

O aspecto dialógico se relaciona com o questionamento do mundo, não para ficar no campo das ideias, mas para intervir. Neste ponto, fica mais do que evidente a importância de compreender a sociedade como algo que está sendo, uma vez que legitima e potencializa a prática da intervenção, ou seja, não é intervir por intervir, mas intervir para mudar, com intencionalidade. Quando falo em dialogar, me refiro muito mais à uma pedagogia da escuta, em que há troca, em que o sujeito se questiona e é questionado, do que uma mera conversa. Dialogar é estar aberto às possibilidades. O enfoque ético e político está associado ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, para que eles possam tomar consciência da sua própria capacidade de libertação. Essa capacidade é uma ameaça à ordem vigente, pois vem carregada de coragem para fazer denúncia e não perder a vocação para indignar-se.

A aposta na educação como agente de mudança social não se relaciona, apenas, com a superação do individualismo, em si, sem que vislumbre o coletivo, mas como uma ação educativa que não esteja preocupada, exclusivamente, com os conteúdos, mas interessada em complexificar o discurso. Quando falo em apostar na educação, não coloco sobre ela a responsabilidade pela mudança, pois de acordo com Mészáros (2005) a educação (em si) nada pode contra o capital. Entretanto, não retiro dela o seu papel estratégico e vital.

A complexificação do discurso gera práticas problematizadoras e alunos inquietos, em seu sentido indagador. Partindo desse pressuposto, será possível construir a definição do homem como um ser social. O que isso significa, exatamente? Em nossa compreensão significa que o sujeito começa a compreender que tudo de humano nele é produto de uma sociedade e a partir do momento em que esse sujeito se apropria dos conhecimentos, intencionalmente produzidos, por outros seres humanos, ele é capaz de transformar não só a si, mas a sociedade.

O papel da educação é combater a desumanização, que seria o excesso objetivista, ou seja, a importância central que é dada aos conteúdos e que, na maioria das vezes, não estão atrelados às vivências práticas dos educandos. Sendo assim, ao considerar o homem incompleto, é possível trazê-lo para se formar na escola, uma vez que o ser humano já

tem essa intenção, pois sabe das demandas para se viver no mundo real. Em função disso, é preciso trazer a realidade do estudante para a sala de aula e debater ideias. A partir de então, é possível formar um estudante que já tem conhecimento, mas que vai ser criticizado, por meio das práticas sociais.

Fazendo uma relação com a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e levando em consideração as especificidades dos sujeitos desta modalidade, carecemos refletir sobre as seguintes perguntas: devemos ensinar o que o aluno precisa aprender ou o que eu quero que ele aprenda? Quem estabelece o que é preciso aprender? Realizando esse movimento de reflexão e percebendo, muitas vezes, a realidade dura em que vivem esses sujeitos, a negativa do seu ser como gente, a capacidade de se adaptar com a situação em que vive e a não reação em relação a sua não liberdade, não necessariamente porque queiram, me fazem remeter ao pensamento marxista, assim como fez Paulo Freire.

A educação não foi o centro dos escritos de Marx, mas ela aparece a partir da sua relação com o trabalho, como possibilidade de construção do homem plenamente desenvolvido e não mais dominado pelo capitalismo. O desenvolvimento humano na educação, sob a ótica marxista, acontece em dois momentos distintos, mas indissociáveis, sendo o primeiro deles a capacidade de criticar a alienação produzida pelo próprio processo educativo, como a defesa do omnilateralidade humana.

Antes de relacionar os dois momentos, julgo necessário tecer algumas análises acerca desses dois pontos, de forma separada. O primeiro momento, traz a capacidade de criticar a alienação causada pelo próprio processo educativo. Eu diria que, para além da capacidade, há uma necessidade de realização desta crítica, uma vez que, vivemos em forma de sistema e não de uma unidade, ou seja, os processos educativos não estão separados da sociedade, mas comungam dos mesmos problemas.

No âmbito social, a ideologia dominante, pautada nas leis do mercado, que visa a construção do homem unilateral, por meio da alienação, ou seja, focado, apenas, no seu desenvolvimento físico e esquecendo, não de forma ingênua, o desenvolvimento intelectual. Como percebemos a construção do sujeito unilateral na educação? Antes de responder a esta indagação é fundamental haver uma compreensão do significado desses termos para a teoria Marxista.

Sendo assim, os escritores marxistas, Ferreira&Bittar (2008, p.11), apontam:

as relações sociais de produção assentadas na propriedade privada dos meios de produção alienam o próprio homem da sua capacidade de agir conscientemente; e, por conseguinte, esse mesmo homem passa a não mais

dominar as relações sociais necessárias ao seu desenvolvimento material e espiritual, mas a ser dominado - não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera, e vive, numa palavra, no reino da necessidade, e não no da liberdade.

Diante desta citação, podemos compreender que a unilateralidade é a separação da atividade intelectual da atividade material, produzindo a alienação, de modo que o homem não domine as relações sociais, mas seja dominado por elas. Para Marx (2004), ao instituir a separação entre atividade material e atividade intelectual em seu processo de produção, a sociedade moderna capitalista, instituiu também a formação unilateral dos trabalhadores que desde cedo são introduzidos no mundo do trabalho e apenas neste espaço encontram a possibilidade de adquirir alguma instrução. Consequentemente ocorre um foco exclusivo ao trabalho, além de um esforço penoso, alienante e aprisionador, não apenas dos corpos, como das ideias.

Para responder à pergunta feita anteriormente, trago uma frase de Freire (1991), que diz: Educar é um ato político. Não existe neutralidade na educação, ser neutro é escolher um lado, o lado dominante. Analisando práticas educativas à luz da teoria Marxista, compreendo que o sujeito unilateral na educação é o indivíduo reprodutor, acrítico, contentado com saberes fragmentados e vítima de um sistema que não tem interesse em desenvolver suas atividades intelectuais, pois de acordo com Freire (2000), *se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

Desenvolver atividades materiais e intelectuais e tornar o homem omnilateral não é nem de longe um objetivo do sistema capitalista, não interessa para ele sujeitos pensantes, pois assim, não teria condição de construir um exército de mão de obra barata e alienado, em que o trabalhador não perceberia que:

se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (Marx 2005, p.176)

Em contraposição, Marx (2004, p.69) apresenta sua categoria de formação omnilateral, que aponta a necessidade de que a formação da classe trabalhadora combine trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, que segundo ele, elevará a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia. Dessa forma, tal categoria pouco falada em seus

escritos, tem como princípio não apenas a formação humana, mas a sua emancipação, pois ela representa a superação da oposição entre trabalho intelectual e manual.

Marx (2004, p.77) alerta para a necessária distinção entre formação omnilateral e a formação pluriprofissional, quando afirma que:

as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho (...) revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e de trabalhadores de um ramo de produção para outro. [...] Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas.

A partir desta citação, é possível tecer várias reflexões, entretanto, realizarei apenas duas, pois considero fundamentais para a proposta deste capítulo. A primeira é referente aos termos usados por Marx e a segunda se relaciona com a educação, especificamente como podemos compreender essas duas categorias dentro dela. Para detalhar a primeira parte começo pelo termo integral, tanto usado na omnilateralidade quanto na formação pluriprofissional. Este termo não carrega a mesma carga semântica nas duas categorias marxista. Para a primeira categoria ele representa a emancipação humana e na segunda significa versatilidade, capacidade de adaptação, ou seja, integralidade para desenvolver as funções produtivas.

A pluriprofissionalidade, significa a reprodução da velha divisão do trabalho dentro do sistema capitalista, ou seja, a formação do operário para a realização do maior número de atividades industriais, caso precise ser remanejado de uma atividade para outra. Como é possível fazer uma relação dessas categorias com a educação? É perceptível que a educação hoje está a serviço das competências e habilidades e os alunos são treinados para atingir este paradigma educacional, por meio de escolas que denominam tais práticas como formação integral. Esse tipo de educação constrói no sujeito a capacidade de adaptação e não de crítica.

Por outro lado, a formação do sujeito omnilateral (homem completo), seria a formação de sujeitos críticos, capazes de se perceber no mundo, conscientes, problematizadores da sociedade em que vivem. Tal formação só é possível se aliada as práticas populares (por isso falei sobre a importância de perceber a EPJAI dentro da educação popular), pois ela resultará em uma compreensão sobre a totalidade do processo social em que vivem.

Entretanto, para atingir a omnilateralidade seria necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino e como foi posto no capítulo um, a renovação escolar só será possível, mediante a revisão das estruturas econômicas. Em função disso,

nós, educadoras e educadores, nos encontramos em um impasse, sendo ele: A omnilateralidade requer um outro projeto de sociedade, que valorize a integralidade da atividade humana ao mesmo tempo em que ela é o elemento central para a superação da formação unilateral do homem.

Dessa forma, fica evidente a não dissociação entre os dois momentos para o desenvolvimento humano, sob a ótica marxista. É necessária uma crítica à alienação produzida pelo próprio processo educativo, para que possamos chegar a omnilateralidade humana, de forma a reconhecer a importância tanto da atividade material, quanto intelectual, sem que esta seja secundarizada ou inexistente em função daquela.

É impossível afirmar que os dois teóricos pensam iguais ou que suas filosofias são semelhantes, entretanto, fica evidente a preocupação com o desenvolvimento humano ou humanização, dentro do processo educativo. Acredito que a educação comprometida com a humanização, se desenvolve pelo diálogo, que gera a criticidade e chega à libertação dos sujeitos. É nesse sentido que acreditamos na EPJAI como um espaço importante de contribuição para humanização, uma vez que, visibiliza e dá voz àqueles que foram silenciados e invisibilizados ao longo da história.

Para entender as contribuições da EPJAI para o desenvolvimento humano, é preciso compreender que, para humanizar se faz necessário, em primeiro lugar, reconhecer que nos últimos anos a educação forneceu condições à expansão do capital e assim contribuiu para instalar valores que legitimam os interesses dominantes. Mészáros (2005) diz que a educação, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu não só para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes.

Em segundo plano, é fundamental olhar para os sujeitos EPJAI, e perceber que ali estão sujeitos de direitos e sendo assim, caminhar para construir o pensamento de que mudar é possível, que ensinar não é transferir conhecimento, pelo contrário, é compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo. É fazer educação com eles e não para eles. Ademais, é necessário retirar da EPJAI o caráter compensatório e proporcionar, cotidianamente, uma reparação histórica, buscando a *educação como prática da liberdade*, em que os saberes acadêmicos possam se atrelar ao conhecimento popular, em um movimento de criticizar a consciência ingênua.

Tal movimento deve ser orientado por uma ideia de práxis, que reconheça as necessidades de desenvolver a capacidade de pensar, produzir e transformar a realidade,

em prol da humanização. Isto significa estabelecer uma educação com princípios democráticos e não individuais, que estejam alicerçados no entendimento do homem como ser histórico. Para desenvolver este tipo de educação não basta derrubar o capital, como diria Mészáros (2005), mas gerir funções de decisão da sociedade que impeçam a ordem atual das coisas se mantenha condicionada por aquilo que nega. Dessa maneira, a educação pode contribuir para que a superação do capital seja feita de forma total e não parcial, como nas estratégias reformistas.

3.2 HUMANIZAÇÃO NA EPJAI

Como atingir o objetivo da humanização na EPJAI? No capítulo um, falei sobre as especificidades da EPJAI, bem como, quem são os seus sujeitos. Estas questões são fundamentais para conseguir compreender a humanização nesta modalidade. No âmbito da sala de aula, por exemplo, é necessário um docente que tenha uma atividade mediadora, consciente e intencional, ou seja, comprometido com a ação de educar e que saiba reconhecer a diversidade do público da EPJAI. A partir disso, será preciso diversificar a rotina, para que os alunos não fiquem desestimulados.

Quando falo em diversidade, não me refiro as várias atividades propostas pelo educador, mas uma diversidade de caminhos, que possibilite ao educando a experiência do agir, pensar, ver, experimentar, entre outros. O professor precisa estar em sala de aula e descobrir o que os alunos sabem e o que eles querem aprender e a partir daí trabalhar os conteúdos.

Ao longo do curso, me perguntava qual forma contra hegemônica de se fazer educação. Buscava sempre modelos de fora e em certo momento comecei a acreditar que a solução seria importar práticas educativas dos países desenvolvidos. Com o passar do tempo e com algumas leituras freirianas, percebi que a educação popular já é esse caminho contra hegemônico, uma vez que sua política é orientada pelos anseios humanos, e que a EPJAI é melhor percebida quando inserida nesse modelo de educação.

A educação popular representa um compromisso com os trabalhadores, com o povo e com a cultura popular. Definida por Neto (2015) como sendo:

um fenômeno humano de produção e apropriação dos produtos culturais, pelo trabalho, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas e dos grupos, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Sendo definida a Educação Popular, considero que a EPJAI é melhor compreendida quando inserida neste modelo de educação, pois conseguimos retirar dela o caráter compensatório e enquanto pedagogas proporcionar uma educação emancipatória, atrelando os nossos saberes acadêmicos com os conhecimentos populares. De acordo com os autores Gadotti & Romão (2011):

A educação de adultos, virando educação popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular.

Assim compreendida, a Educação Popular pode ser socialmente percebida, de acordo com os mesmos autores (2011), como sendo:

Facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular, de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele.

Assim, a adoção desta proposta de educação popular na EPJAI, que se pauta na humanização dos sujeitos, não está isenta de desafios. Estes, se revelam tanto nas instâncias micro (a concepção que os educandos têm sobre educação e as formas de ensinar e aprender) como na instância macro (a ideologia capitalista). Nesse contexto, embora reconhecendo o papel estratégico e vital da escola para, entre outras coisas, promover a sistematização dos conhecimentos entendemos também que ela é urgente para superar o modelo de sociedade voltada à produção de bens de consumo, que despreza a natureza do homem.

Os sujeitos desta modalidade, que também são os sujeitos sociais, precisam ser respeitados em sua totalidade e potencialidade. É indispensável uma educação baseada em princípios democráticos e não direcionado e individualidade. Para que a humanização seja o foco da EPJAI e o seu objetivo central é fundamental que a educação seja edificada no conhecimento do homem como ser histórico, que constrói sua história e aprende à medida que se apropria do conhecimento produzido por outros homens. É impreterível uma educação que se oriente pelos anseios humanos e não das necessidades fetichizadas.

Como seria, então, esse processo de humanização a partir do paradigma sustentável? Como forma de contextualizar, é fundante, antes de responder esta pergunta, uma explicação acerca do desenvolvimento (in) sustentável e suas problemáticas, para que assim, seja possível compreender a origem do paradigma sustentável.

4 DESENVOLVIMENTO (IN)SUSTENTÁVEL

O desenvolvimento sustentável (DS) é uma estratégia político-ideológica da Comissão de Brundtland (1970), criada para examinar as relações entre meio ambiente e desenvolvimento e oferecer propostas para as possíveis mudanças neste campo. O DS surge para substituir o desenvolvimento econômico (DE), uma vez que, suas propostas estavam falidas, em função do não atendimento as expectativas e promessas referentes ao desenvolvimento, progresso e bem-estar social, que foram anteriormente anunciadas. Dentre todos os estragos acarretados pelo DE, a crescente degradação ambiental, decorrida do modelo conservador de industrialização, foi um deles.

Fadado ao fracasso, o capitalismo precisava se refazer, de modo a reconquistar os níveis de lucratividade e produtividade, que estavam sendo ameaçados com a crise econômica e a ideia de bem-estar social, a partir da década de 1970. A questão ambiental colocava em risco tal reprodução sistêmica. Desde aquele momento, tem-se a estratégia de gestão ambiental, em escala mundial, dentro de um projeto desenvolvimentista que visa preservar a acumulação de riquezas e não a natureza. Desde então, esses objetivos se concretizam pela nova roupagem, neoliberal, que passa a ser uma diferente hegemonia internacional.

De acordo com Carvalho (apud Ribeiro, 1991, p.79):

Desde a conferência de Estocolmo, em 1972, ficou claro que a preocupação dos organismos internacionais quanto ao meio ambiente era produzir uma estratégia de gestão desse meio ambiente, em escala mundial, que entendesse sua preservação dentro de um projeto desenvolvimentista. Dentro dessa perspectiva produtivista, o que se queria preservar de fato era um modelo de acumulação de riquezas onde o patrimônio cultural passava a ser um bem. O apelo à humanidade e ao bem-estar dos povos era usado como álibi, sempre citado ao lado dos objetivos de crescimento econômico, emprestando uma preocupação humanista a intenções não tão nobres.

Quando falamos em desenvolvimento sustentável vem em nossas mentes o meio ambiente, que por sua vez, remete-nos ao cuidado que devemos ter com a natureza. Entretanto, é possível identificar duas finalidades desse cuidado: a primeira embasada no antropocentrismo e a segunda pautada em uma visão ecocêntrica. Esses termos também podem ser definidos como ego e eco. Para tanto, se faz necessário fazer uma análise das intencionalidades, referente aos cuidados com a natureza.

4.1 ANTROPOCENTRISMO: O HOMEM E SEU MOVIMENTO DE ROTAÇÃO

A começar pelo antropocentrismo. É uma forma de pensamento comum a certos sistemas filosóficos e crenças religiosas que atribuem ao ser humano uma posição de centralidade em relação a todo o universo. Segundo Alves (2012), antropocentrismo é uma concepção que coloca o ser humano no centro de tudo e as pessoas como as únicas detentoras plenas de direito, em contrapartida, a Constituição do Equador, desde 2008, considera a natureza como um sujeito de direito, como podemos perceber em seu art. 10:

Art. 10. Las personas, comunidades, pueblos, nacionalidades y colectivos son titulares y gozarán de los derechos garantizados en la Constitución y en los instrumentos internacionales. La naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución.⁶

A implementação da ideia antropocêntrica não ocorre de forma ingênua, logo, é importante destacar que a separação homem-natureza é uma construção cultural referenciada nos moldes capitalistas. Pensar o desenvolvimento sustentável pela visão antropocêntrica é associar o termo desenvolvimento à modernização, lucro e prosperidade, que será adquirida pelo uso da natureza, em sua forma brutal e meramente exploratória, de modo a atender as necessidades do homem, ou seja, beneficiar o seu ego, que acarretará a fortificação na roupagem neoliberal.

A Agenda de Desenvolvimento Sustentável Agenda 2030, é o exemplo do que foi dito anteriormente. Ela corresponde a um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientarão os trabalhos das Nações Unidas e de seus países membros rumo ao desenvolvimento sustentável. O documento propõe 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes, fruto do consenso obtido pelos delegados dos Estados-membros da ONU. A agenda se constrói a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e diz concluir o que estes não conseguiram.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) eram oito e dentre eles, a educação como área fundamental para alcançar tais intenções. A Agenda 2030, tomou para si esses oito itens e acrescentou mais nove. Desses 17 tópicos abordados, o 4º

⁶ Art. 10 Individuos, comunidades, povos, nacionalidades e grupos são titulares e gozarão dos direitos garantidos na Constituição e em instrumentos internacionais. A natureza estará sujeita aos direitos reconhecidos pela Constituição.

objetivo para alcançar o desenvolvimento sustentável, fica a cargo da educação, o que nos leva ao seguinte questionamento: sendo a educação uma das áreas responsáveis por promover o desenvolvimento sustentável capitalista qual concepção de educação consta em tal documento?

Diante de uma leitura atenciosa, é possível identificar que os objetivos da Agenda, tem como pano de fundo o neoliberalismo e buscam atender as necessidades da classe dominante e consequentemente aos interesses do capital, proporcionando assim, o não cumprimento dos objetivos e metas propostas, além de apresentar em seu texto, grande contrariedade, como podemos ver em ONU (2016, p.01) “Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.”

Nesse trecho do texto que compõe a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 fica claro que a erradicação da pobreza é um ponto de partida para alcançar o desenvolvimento sustentável. Diante dessa contestação, fica o questionamento: quais as alternativas para erradicar a pobreza? Elevando os pobres à elite? Ou, sucateando as condições básicas: moradia, escolaridade, alimentação, saúde e segurança? Em outras palavras, tornaremos o pobre rico ou eliminaremos os pobres?

De acordo com o sistema em que vivemos e a atual conjuntura política, fica evidente a postura a ser adotada pelos dirigentes, a medida em que estamos retrocedendo, em relação aos direitos conquistados, a exemplo da mudança no regime da previdência social do Brasil, que, em particular, atrasa o direito à aposentadoria dos trabalhadores. Outro aspecto fundamental que merece atenção é o termo erradicação que tem origem na área da saúde e remete ao fim de determinada doença, ou seja, tratam a pobreza como uma doença social, quando na verdade é fruto da desigualdade promovida, defendida e propagada pelo próprio sistema.

Como foi dito, um dos 17 objetivos fica a cargo da educação, que apresenta uma proposta de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos. Entretanto no item 4.3 é posto: “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidades. (ONU, 2016)

De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu Art.206 confere à educação o caráter de gratuidade e qualidade. A Agenda 2030 fere a constituição brasileira, ao passo

que, no seu objetivo não assegura a forma gratuita de oferta desse direito, o que, além de inconstitucional é contraditório, uma vez que, em seu enunciado, apresenta o termo “para todos”. Partindo do pressuposto de que nem todas as pessoas têm condições de pagar, mesmo os “preços acessíveis”, como é colocado, não teremos uma educação inclusiva. Esse tipo de postura, desresponsabiliza o estado de seus deveres e recai toda responsabilidade, de conquistas e fracassos, sobre o sujeito.

Ainda sobre o objetivo 4 da agenda, destaco o ponto 4.6, que se refere a alfabetização para jovens e adultos, sendo ele: “Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. (ONU,2016)”

A Agenda traz a alfabetização como um dos aspectos para alcançar o desenvolvimento sustentável. A partir da leitura do item 4.6, podemos considerar que o processo de alfabetizar é sugerido de forma mecanizada, considerando apenas a importância de ler e saber fazer contas e, conseqüentemente, desconsidera todos os outros conhecimentos. Além de apresentar uma visão reducionista do processo de alfabetização, este tópico se contradiz com o objetivo quatro, ao passo que propõe uma educação para todos e esta meta apresenta o termo “substancial proporção”.

A utilização deste termo é irresponsável, uma vez que deixa totalmente aberto à interpretação, já que a noção de ‘substancial proporção’ pode variar de país para país, ou seja, cada governo pode justificar que esta substancial proporção está de acordo com o seu orçamento e não garantir uma alfabetização para todos. Desse modo, fica ainda mais claro a falta de comprometimento, responsabilidade e seriedade, da Agenda 2030, bem como seu posicionamento ideológico.

Em contraponto a concepção que coloca o ser humano no centro de tudo e um grupo seleto de pessoas como as únicas detentoras plenas de direito, compartilha da visão de que os seres humanos estão no centro sim, mas das preocupações para a construção de uma sociedade sustentável. Dessa forma, será abordada a perspectiva ecocêntrica.

4.2 ECOCENTRISMO: DOS PRAZERES SUPERFICIAIS ÀS NECESSIDADES SOCIAIS.

O ecocentrismo é uma linha política que apresenta um conjunto de valores centrados na natureza. A ideia do ecocentrismo não é algo surreal, tampouco utópica. Suas teorias vêm crescendo, afinal, esta linha política visa proteger o bem comum, ou

seja, o bem social. Como podemos ver no Artigo 225 da Constituição Brasileira (1998, p.131), está posto a necessidade de assegurar direitos para a biodiversidade contra as ações humanas destrutivas.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O artigo posto na constituição, como forma de assegurar o direito da biodiversidade contra as ações humanas, reafirma o que foi dito anteriormente, no que tange a centralidade do ser humano frente à preocupação de construir sociedades sustentáveis. Tal necessidade, é resultado de uma dicotomia (homem vs natureza), iniciada no século XVIII, com a consolidação do capitalismo, que acarretou profundas transformações nesta relação, em que o homem não consegue se enxergar como a própria natureza, mas mantém a concepção de natureza como algo externo a si.

O distanciamento entre homem e natureza é definido por Marx e Engels (1988) como “fratura metabólica”, ou seja, para Marx o homem e a natureza, compartilham o mesmo metabolismo: esta seria o corpo inorgânico do homem e por meio da alienação do próprio capitalismo, aconteceria essa separação. Sobre tal afirmação, Foster (2010) retoma o conceito marxiano de metabolismo homem-natureza (MARX, 1844) e salienta que, mediado pelo trabalho, o homem transforma a natureza e, nesse movimento, também se transforma. O trabalho é um processo entre o homem e a natureza. Um processo em que o ser humano, por sua própria ação, media seu metabolismo com a natureza. Ao mesmo tempo em que o homem se diferencia da natureza pelo trabalho, torna-se alienado diante do trabalho e em relação à natureza.

Sobre esta relação, Marx (1996, p.113) revela a guerra travada pelo capital para retirar o campesinato da terra e submeter o modo de produção agrícola ao mercado, ou seja, o desenvolvimento econômico iniciando sua exploração à natureza. Ele denuncia a exploração dos recursos naturais das colônias, que serviu para enriquecer uma parcela da burguesia, que percebendo tal situação intensificou a exploração dos recursos, que é uma marca do capital, além da opressão de uma classe sobre a outra. Afirmando:

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, a terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. [...] E cada progresso da agricultura capitalista não é

só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade.

Reverter tal situação, nunca foi uma prioridade do sistema capitalista, uma vez que enxergar a si mesmo como a própria natureza e pertencente a ela não contribui para sua exploração. Além disso como o sinônimo do capitalismo é lucro, tal postura do homem iria estagnar vários ciclos de produção. Falar de sustentabilidade, sempre foi alvo de discussões, por alguns fatores, entre eles uma ameaça ao sistema capitalista, por meio da transformação do pensamento dos sujeitos. Associar o termo desenvolvimento à sustentabilidade, foi uma estratégia para maquiagem o progresso e desenvolvimento defendido pelo capitalismo.

Como forma de apontar a complexidade do tema, Porto-Gonçalves (2004, p. 39) problematiza um conceito anterior ao termo desenvolvimento sustentável, sendo ele, desenvolvimento. O autor afirma que:

[...] desenvolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destas com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como também separá-los entre si, individualizando-os, o que envolve uma nova configuração societária, a capitalista e, portanto, mercantil [...].

Partindo desta definição e fazendo uma relação com os escritos de Marx, desenvolver na perspectiva capitalista é alienar, ou ainda, como Porto-Gonçalves diz, é subverter o modo como cada povo mantém sua relação com a natureza, em prol do lucro, que controla o sistema capitalista. Para este mesmo autor, Porto-Gonçalves (1996, p. 43), a concepção de desenvolvimento sustentável

[...] tenta recuperar o desenvolvimento como categoria capaz de integrar os desiguais (e os diferentes?) em torno de um futuro comum. Isto demonstra que pode haver mais continuidade do que ruptura de paradigmas no processo em curso.

Desde a década de 80, quando se criou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), presidida por Gro Harlem Brundtland, especificamente em 1987, quando foi lançado o relatório Nosso Futuro Comum, conhecido também como Relatório Brundtland, foi definido o termo desenvolvimento sustentável. Este conceito foi estabelecido, como sendo “(...) o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 7). Desde então o termo vem sofrendo diversas críticas, por diversos autores.

De modo geral, as críticas acontecem em função da associação entre termos incompatíveis. Vejamos, o desenvolvimento sustentável dentro do sistema que vivemos é, por si só, insustentável. Essa insustentabilidade é resultado de um desenvolvimento econômico, que gera a degradação social e ambiental o que acarreta a impossibilidade de superar as desigualdades estruturais e o modo de produção hegemônico. Dessa forma, o homem está de fato no controle dos processos culturais, econômicos e sociais, para encontrar satisfação individual. Para isso, adota uma ideia conservadora e utópica, de que a crise ecológica ou ambiental pode ser revertida se adotado o desenvolvimento sustentável como princípio estruturante ou, ainda, assumem que essa crise é o “preço” pago, em nome de um progresso, nos moldes eurocêntricos. Diante disso, considero que o único desenvolvimento realizável do sistema capitalista é o insustentável.

Sobre esses ditos, Ramos (2010, p. 4) infere que Marx:

[...] pensa uma sociedade regida por relações sociais na base da propriedade coletiva e de produtores livremente associados. Esta sociedade certamente usará a racionalidade no sentido do desenvolvimento sustentável, porque terá como objetivo produzir bens para o usufruto segundo a necessidade de cada um, e não para produzir objetos para serem trocados e, conseqüentemente, visando ao acúmulo de riqueza concentrada na mão de poucos (os detentores de capital).

A autora (2010, p. 7) enfatiza que:

[...] sob o ponto de vista das relações de produção capitalista é impossível qualquer modalidade de desenvolvimento sustentável, com vigência ampla e duradoura e que venha salvaguardar os recursos naturais e humanos do planeta Terra.

Em contraposição ao termo, desenvolvimento sustentável, trago o conceito de sociedade sustentável que possui um sentido mais abrangente. Não está preocupada com a produção de riqueza material, mas com as questões humanas. Sociedade sustentável, é entendida por Loureiro (2012) na sua variedade de organização, constituindo legítimas formações socioeconômicas consolidadas sobre uma diversidade de modos particulares, econômicos e culturais, de relações entre os diferentes grupos sociais e os ecossistemas existentes na Terra, ou melhor, na biosfera. Essa lógica, não segue a linha capitalista, por isso a soma dos fatores sociais e econômicos, voltados para as questões ambientais causam um impacto positivo aos olhos do ecossistema e uma impressão negativa ao método do capital.

A não aceitação, pelo capitalismo, de práticas divergentes com seu próprio modelo, nos impede, muitas vezes de conhecer possibilidades reais de sair deste cenário desenvolvimentista. Por outro lado, quando tomamos conhecimento das alternativas a

este modelo de desenvolvimento nos é posto, pelo próprio sistema, a inalcançável realização ou alteração do modelo vigente. Em contrapartida, apesar dos discursos proferidos por uma elite detentora do poder e controladora de uma ideologia dominante, há grupos de pessoas resistindo e lutando para reverter essa situação de exploração dos recursos naturais e garantindo uma oportunidade de construir, coletivamente, novas formas de vida, como é o caso da filosofia do Buen Vivir.

O Buen Vivir trata-se de um conceito plural, que surge das comunidades indígenas, sem negar a sociedade, modernizada e tecnológica em que vivemos. Além disso, reconhece os saberes e culturas que enfrentam diferentes pressupostos da modernidade dominante, ou seja, ao reconhecer a sociedade em que vivemos o Buen Vivir, nos obriga a repensar a atual forma de organização de vida, seja ela no campo, na cidade, nos espaços de convivência social ou até mesmo nos centros educativos. A construção do Buen Vivir é descolonizadora e despatriarcalizadora. Ela busca romper com práticas e lógicas antropocêntricas.

O objetivo maior é organizar a sociedade e economia, de modo a preservar a natureza e os processos naturais, garantindo o bem-estar social, que ao contrário do que prega o capitalismo, não está relacionado a aquisição de bens materiais, mas uma boa qualidade de vida, resultado do sustento à biodiversidade do planeta. Esta é uma abordagem política que implica a superação do sistema capitalista, que na medida em que é possível, se coloca como um complexo desafio. A priori, tal ideia pode ser considerada um absurdo, mas não nos esqueçamos que a emancipação das pessoas escravizadas ou até mesmo a expansão dos direitos às mulheres, foram rejeitadas por serem consideradas absurdas e hoje são extremamente coerentes, com fundamentos ideológicos e políticos.

Sobre isto, o economista Alberto Acosta (2012, p.205), afirma:

é indispensável ter em mente que Buen Vivir exige uma revisão profunda do estilo de vida de toda a sociedade, começando por desmontar o atual estilo de vida das elites que serve como marco orientador (inalcançável) para a maioria da população.

Para acompanhar o desmonte atual do estilo de vida das elites, Acosta aposta na construção de uma economia solidária e afirma que este é um valor básico em um regime de Buen Vivir. Segundo o autor:

Uma economia solidária deve passar longe da competição livre que incentiva o canibalismo econômico entre os seres humanos e que alimenta a especulação financeira. Uma economia solidária exige relações de produção, de intercâmbio e de colaboração que propiciem a suficiência (mais do que apenas a eficiência) e a qualidade, apoiadas na reciprocidade. (2012, 205)

Atualmente não existe consenso no âmbito nacional e internacional de como tratar população, desenvolvimento e meio ambiente. Os ricos culpam os pobres pelos problemas da miséria e da degradação ambiental e os pobres responsabilizam os privilégios dos ricos pelo empobrecimento das pessoas e da natureza. De acordo com Weber (2005, p.01):

Os pobres são muitas vezes acusados de serem os principais responsáveis pela degradação ambiental, quando a verdade é que eles só interferem no seu meio mais próximo. O impacto ecológico dos ricos, cujo estilo de vida depende do conjunto dos recursos do Planeta, é muito mais importante e com efeitos catastróficos.

Estamos mais preocupados em apontar um culpado, mas pouco se tem feito para alcançar a sustentabilidade social, conceito defendido e estudado pelo antropólogo e economista Guillermo Foladori, dentro do discurso de alternativas de desenvolvimento. Qual a relação entre sustentabilidade social e a culpabilização dos pobres pelos problemas da miséria e degradação ambiental?

Foladori e Tommasino (2000) argumentavam que até a década de 90, o conceito de sustentabilidade social não era utilizado com fins autênticos, pelo contrário, sua utilização tinha o fim de encobrir os interesses ecológicos. O que isso significa, exatamente? Antigamente, a sustentabilidade social era vista como uma ponte para solucionar os problemas de insustentabilidade ecológica. Por exemplo, uma família camponesa, degrada o solo, em função da pobreza em que vivem. Dessa forma, a insustentabilidade não estava centrada na pobreza em si, mas no que a pobreza leva a fazer com o solo.

Em contraponto a esta concepção, Lélé (1991) aponta que a erosão do solo poderia ser considerada um problema de insustentabilidade ecológica, mas sendo causado pelo cultivo em terras marginais e por comunidades pobres sem recursos, seria, simultaneamente um problema de insustentabilidade social. Assim como Lélé, Weber (2005) também responde a esta culpabilização afirmando que os pobres podem interferir sim, mas em seu meio mais próximo, enquanto os ricos provocam impactos ecológicos em maior escala e em grau de destruição.

Utilizando o trecho dos escritos de Weber (2005) em que ele afirma que os pobres só interferem no seu meio mais próximo, acrescento que essa interferência possa vir por falta de conhecimento. Não quero aqui atrelar a pobreza à “burrice”, mas mostrar que na medida em que me desenvolvo enquanto ser humano, ou seja, tomo consciência, me relaciono melhor com o meio externo.

Segundo Anand e Sen, (2000), na medida do desenvolvimento humano, haveria um melhor relacionamento com o ambiente externo. Ademais, a falta de conhecimento pode ser em função da não alfabetização. Com isto não queremos dizer que esta seja sinônimo de conhecimento, entretanto a alfabetização traz benefícios bem documentados, entre eles, é possível destacar, melhor saúde, melhor cuidado com o meio ambiente, redução do desperdício de materiais no local de trabalho, bem como a promoção do bem-estar, entre outras coisas.

Diante disso reconhecemos que dentre os setores da sociedade o da educação é que vem desenvolvendo projetos e buscando esse equilíbrio na relação homem-natureza, especificamente a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Abordarei suas contribuições com mais detalhes no capítulo a seguir, referente à EPJAI e à construção de um olhar sustentável e as formas de sustentabilidade que essa modalidade pode ofertar, por meio do equilíbrio da economia, sociedade e natureza, visando o desenvolvimento humano, frente a um sistema capitalista.

5. CONTRIBUIÇÕES DA EPJAI PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO, A PARTIR DO PARADIGMA SUSTENTÁVEL, FRENTE A UM SISTEMA CAPITALISTA.

Neste capítulo não irei tratar de como os sujeitos da EPJAI vão se mobilizar para evitar a sala de aula suja, ou até mesmo o pátio da escola. O que aqui refletimos é como desenvolver a humanidade dos sujeitos, a partir de um paradigma sustentável, dentro de um sistema capitalista, por meio da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Para tanto, se faz necessário compreender o que significa paradigma, (irei expor todas as dúvidas que me circundaram) e de que forma ele passa a ser sustentável. Dessa forma, o que intencionamos é dar visibilidade a humanização desses sujeitos a partir desse paradigma.

Antes de adentrar aos paradigmas, gostaria de reafirmar que o modelo desenvolvimentista vem tomando conta da nossa sociedade em vários âmbitos, inclusive ao que compete este trabalho, a educação. Nesta área, o objetivo desse modelo de sociedade é transformá-la em uma mercadoria, como já dialogamos em capítulos anteriores. Como já dito, esse projeto de desenvolvimento não atinge só a educação, mas todos os âmbitos da sociedade, como maneira de maquiar a crise que vive o sistema capitalista.

Vejamos, tudo pode ser entendido como uma jogada de interesses. Um exemplo disso pode ser identificado em propagandas de TV. Por exemplo, a Rede Globo tem veiculado uma propaganda com o ator Mateus Solano, em que ele fala sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a partir de uma campanha intitulada “*Eu sou a geração do amanhã*”. *Ele expõe* os 17 objetivos para um desenvolvimento sustentável e afirma que as pessoas devem seguir para que possamos garantir o amanhã.

Trago essa informação para este capítulo, pois nele falaremos sobre o paradigma sustentável e gostaria de deixar nítido desde o início o que **não** é paradigma sustentável. Para isso, eu fiz uma definição pela negatividade, ou seja, uso este exemplo, para que vocês percebam a diferença entre desenvolvimento sustentável e paradigma sustentável. A compreensão desta diferença se inicia no capítulo anterior, quando explicito, de forma detalhada a concepção deste primeiro conceito e finaliza neste capítulo com a exposição do novo paradigma.

5.1 PARADGIMA: É NECESSÁRIO SEGUIR O MODELO?

Antes de responder a esta pergunta, vamos fazer uma imersão no universo paradigmático, para tanto é preciso compreender o significado do termo paradigma. Durante meu processo de pesquisa, me fiz este questionamento e buscando entender o conceito me deparei com várias respostas, a exemplo, segundo Kuhn (1991, p.13) paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. A definição do autor é bastante específica, em função do seu lugar de fala. Ele foi um físico e filósofo da ciência, ou seja, buscava sempre o desenvolvimento científico, mas, ao mesmo tempo, essa é a definição clássica de paradigma.

No livro *a Inteligência da complexidade*, Morin (2000, p.40-41), afirma que paradigmas são princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias, sem que estejamos conscientes de nós mesmos. O mesmo autor, em seu livro, *Introdução ao pensamento complexo* (2015), aponta para o paradigma como princípios “supralógicos” de organização do pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não significativos, sem que tenhamos consciência disso.

Vasconcellos (2002, p.31) afirma que:

além de influir sobre nossas percepções, nossos paradigmas também influenciam nossas ações: fazem-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é o ‘certo’ ou ‘a única forma de fazer’. Assim, costumam impedir-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes a mudança.

Após essa pequena exposição sobre o que são paradigmas, comungo, em partes, da mesma ideia de Platão, quando ele atribuiu ao conceito de paradigma, de acordo com Pajaron (2019), o sentido de exemplo a seguir e não um simples exemplo. Concordar com Platão seria discordar de Vasconcellos e Morin. Como assim? A autora e o autor trazem em suas reflexões a falta de consciência na reprodução dos paradigmas, ou seja, eles estão tão consolidados em nossas mentes, que reproduzimos sem problematizar. Essa consolidação, pode ser melhor entendida, se trouxermos para atualidade.

Vejamos! Por que se fala em heteronormatividade? Pode ser contraditório, mas este termo é usado para situações em que as orientações sexuais diferentes da heterossexualidade são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas, seja por meio de práticas sociais, crenças ou política. Em que momento este exemplo se relaciona com paradigma? Qual meu ponto de discordância com Platão?

Se pararmos para observar o termo “heteronormatividade”, vamos perceber que a partir da própria palavra podemos deduzir o significado, pois ela apresenta o termo “normatividade”, ou seja, a orientação heterossexual é tida como normativa, enquanto que a homossexualidade, bissexualidade, entre outras, são tidas como uma transgressão à norma. Esta linha de raciocínio me leva ao paradigma tradicional, no que se refere a sexualidade, embasada no moralismo. Retomando as palavras de Vasconcellos (2002) “(...) fazem-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é o ‘certo’ ou ‘a única forma de fazer’”, podemos perceber que o paradigma tradicional legitima a heterossexualidade e concebe a relação heterossexual como a única forma de se relacionar.

Já imaginou se além de um simples exemplo, este fosse um exemplo a ser seguido? Pois bem, aqui começo a minha discordância com Platão. Em primeiro lugar, respeitando a época em que sua concepção foi construída, em segundo lugar, compreendendo que os paradigmas são modelos e não um único caminho, logo, eles são exemplos -não simples exemplos, é verdade-, mas não exemplos a serem seguidos. É possível não seguir o modelo, é preciso mudar de acordo com os avanços da sociedade e para que isso aconteça se faz necessário um questionamento ao paradigma que se segue, ademais, ir compreendendo que a sua verdade não pode ser considerada inquestionável e nem aplicada de forma universal.

Antes de concluir o pensamento, gostaria de deixar nítido, que poderia ter usado um exemplo voltado para educação, mas os paradigmas afetam todos os aspectos da nossa vida. Além disso, como farei menção à educação ao longo deste capítulo, optei por exemplificar com outra temática, que também é uma bandeira na minha vida.

Como foi dito, os paradigmas circundam toda nossa vida, sendo assim, as questões acadêmicas não ficam isentas. É importante compreender que dentro do âmbito educacional, cada área de conhecimento possui seu próprio conjunto de referências e leis fundamentais. Na educação, especificamente, temos o desenvolvimento sustentável, que pode ser considerado o novo paradigma dentro da sociedade capitalista. Já falei sobre este tipo de desenvolvimento e o que está por trás dele, no capítulo três. Aqui, esta falsa sustentabilidade dará lugar à discussão sobre um paradigma sustentável, com o fito de entender por que a educação precisa adotá-lo, para tanto, é imprescindível a sua definição.

5.2 PARADIGMA SUSTENTÁVEL: ROMPENDO COM AS RELAÇÕES PAUTADAS EM CIFRAS.

Nas linhas iniciais desse capítulo, mencionei que ele não vai tratar de como cuidar da sala de aula ou do pátio da escola. Tal premissa se justifica pela minha compreensão de que as mudanças precisam acontecer, em primeiro momento, no nível ideológico, para só então chegar ao plano material. Infelizmente, em pleno século XXI, ainda não fomos capazes de atingir o plano material, em função do não rompimento com as práticas e pensamentos capitalistas. A exemplo, atualmente se fala em “*desenvolvimento sustentável capitalista*”, como forma de apoiar-se numa utopia de mercado, que pressupõe a igualdade de todos.

Em contraponto a isto, entendemos que este modelo de desenvolvimento não intenciona resolver os problemas de desigualdade e exclusão social. O capitalismo é capaz de transformar tudo em mercadoria, mantendo o *status quo*⁷. Vejamos. Pregar o desenvolvimento sustentável capitalista é uma maneira de pregar um mercado livre e como a melhor maneira de resolver os desequilíbrios, mas a realidade é que com a globalização, o domínio dos oligopólios e as multinacionais, isso não existe. Sendo assim, tal discurso é uma falácia, pois mascara os fundamentos políticos e sociais da desigualdade. Uma outra face desse desenvolvimento é assumir o progresso como a solução para o futuro, quando na verdade, nada mais é do que a satisfação dos prazeres individuais.

O não dito neste discurso desenvolvimentista é a ineficiência do capitalismo em produzir o bem-estar social. Aqui, eu deixo uma pergunta a vocês, leitoras e leitores: Viver bem ou bem viver? Para responder a este questionamento, é preciso ter em mente a concepção de bem-estar. Hessel e Morin (2012, p. 23-24) advertem que a noção contemporânea de bem-estar restrita ao sentido material que implica conforto, riqueza e propriedade, tem pouco a ver com o verdadeiro sentido de bem-estar que se refere a crescimento e realização pessoal, relações de amizade e de amor, e um senso de comunidade. A partir disso, podemos considerar que existe mais de um tipo de bem-estar?

Olhem só, não me resta dúvidas que a noção de bem-estar está ligada a organização política e econômica da sociedade. Sendo assim, você considera bem-estar ter um celular, uma televisão, um carro de última geração, ou seja, você relaciona este estado com coisas materiais, apenas? Se sim, vamos refletir. Ainda hoje, no Brasil, há pessoas que vivem sem saneamento básico, em situações de vulnerabilidade social, ou seja, são seres humanos que sofrem com a falta de políticas públicas, democratização,

⁷ O estado das coisas.

direitos sociais e equidade. Mesmo assim, você continua relacionando bem-estar apenas com coisas materiais?

Não quero aqui criticar quem faz uso desses bens materiais, mas destacar que a concepção de bem-estar vigente diz muito da sociedade que somos. O nosso papel não acaba em reconhecer quem somos enquanto seres sociais, é precisamos romper com essa lógica mercadológica e lutar pelo que é urgente. Aqui, não deixo espaço para relativizar a urgência, só existem dois lados: exclusão e inclusão.

É possível que algumas leitoras e leitores cheguem até aqui sem compreender o que é paradigma sustentável, ademais, se questionando o porquê de ter sido mencionado questões sociais para tratar desta questão. De acordo com Ayres (2008), a sustentabilidade é um conceito normativo sobre a maneira como os seres humanos devem agir em relação à natureza, e como eles são responsáveis para com o outro e as futuras gerações. Dessa forma, a sustentabilidade pode ser entendida como solidariedade, equidade e respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas. É preciso destacar este último item, como forma de alerta, pois não podemos cair no equívoco de defender tais atitudes, meramente por benevolência, ou seja, de forma despolitizada, mas entender que o estado também é responsável pela promoção deste novo paradigma.

A sustentabilidade, de acordo com Foladori (2002) apresenta um caráter tridimensional, sendo eles: ecológico, social e econômico. A Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, da ONU, realizada na África do Sul, em 2002, também assume essa tridimensionalidade e acrescenta as questões políticas e culturais, como forma de buscar o equilíbrio das necessidades de grupos ou gerações distintas. Alguns outros autores, como Leonardo Boff (2004), Ignacy Sachs (2003), Hans Michel Van Bellen (2005) levam a discussão desse paradigma sustentável, para além do tripé. Vejamos:

Leonardo Boff (2004), considerado um cientista social e filósofo cristão, apresenta uma ecologia ambiental, social, mental e integral. *Ignacy Sachs (2003)*, considerado um economista ambiental, fala sobre sustentabilidade social, econômica, ambiental, espacial, cultural, ecológica, política nacional e internacional. *Hans Michel (2005)*, pesquisador da área de administração, trata da sustentabilidade social, econômica, ambiental, cultural e geográfica. Trago estes exemplos, para mostrar que para muitos autores a sustentabilidade vai além deste tripé, mas irei me valer da tridimensionalidade posta por Foladori (2002), pois acredito ser ideal para compreensão da sustentabilidade. Sendo assim, explicitarei sua definição para cada tipo de sustentabilidade.

- **ECOLÓGICA:** Diz respeito a um certo equilíbrio e manutenção de ecossistemas, à conservação de espécies e à manutenção de um estoque genético das espécies, que garanta a resiliência ante impactos externos.

- **ECONÔMICA:** De acordo com o autor, a sustentabilidade econômica, complica a análise da sustentabilidade. Ele apresenta algumas reflexões, a primeira delas é que para os representantes da economia ecológica, o crescimento não pode ser ilimitado, mas o autor coloca que esta premissa seria uma negação do capitalismo, sem ter o que colocar no lugar, uma vez que, o crescimento ilimitado é intrínseco à dinâmica capitalista.

- **SOCIAL:** Sobre esta sustentabilidade, muitas questões a circundam. Inicialmente, era vista como forma de reduzir a pobreza e limitar o crescimento populacional. A partir disso, compreendemos que tal sustentabilidade era vista como uma ponte para a sustentabilidade ecológica. Com o passar do tempo e algumas reflexões foi sendo percebida a necessidade de políticas públicas dirigidas de combate a pobreza e a interpretação de que o aumento da qualidade de vida deve ser o objetivo (não ponte), que terá por consequência uma natureza mais saudável.

Entendo que uma das políticas públicas ao qual o Foladori (2002) se refere, pode ser a educação. Uma educação que não tente combinar o crescimento econômico e justiça social para chegar à sustentabilidade, pois assim, estaríamos falando de uma reforma e não no surgimento de um novo paradigma, mas uma educação que possibilite a consciência e reflexão acerca da estrutura econômica vigente e pense novas formas de organizar a sociedade. No próximo subtópico, irei ampliar esta discussão, mas com o foco na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Antes disso, é preciso compreender uma certa assimetria.

Antes de focar no âmbito educacional é preciso começar pela “assimetria” entre crescimento x desenvolvimento. Tal dissociação aparece em 1972, no relatório do Clube de Roma⁸, intitulado “Os limites do Crescimento”. Este relatório tinha por objetivo alertar sobre as desigualdades e a degradação, fruto do crescimento econômico. A partir de tal postura, o Clube de Roma foi o primeiro movimento a chamar atenção, em nível global, sobre a degradação ambiental e as necessidades de se falar sobre sustentabilidade.

⁸ O Clube de Roma é um grupo de pessoas ilustres que se reúnem para debater um vasto conjunto de assuntos relacionados a política, economia internacional e, sobretudo, ao meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Foi fundado em 1968 pelo industrial italiano Aurelio Peccei e pelo cientista escocês Alexander King.

Coloquei o termo *assimetria*, entre aspas para chamar atenção de vocês, leitoras e leitores. Até que ponto crescimento e desenvolvimento são dissociáveis? No capítulo três eu atento para o uso do termo *desenvolvimento* e justifico que este pode ser usado, tanto que faço uso dele, mas precisamos identificar sobre qual perspectiva ideológica este está sendo posto. É geralmente neste ponto, que as coisas se confundem. Quando coloco em sobreposição *desenvolvimento sustentável e paradigma sustentável*, compreendo que nesta forma, a palavra desenvolvimento está dentro do vocabulário capitalista, entretanto, quando afirmo a assimetria, eu retiro dela esse caráter desenvolvimentista.

Com o levantamento das preocupações, feitas pelo Clube de Roma, a natureza começa a perder sua posição secundarizada e passa a ser vinculada às agendas progressistas (esta também é uma palavra que merece um olhar atento) e assim, começa a se articular as estratégias para o combate a desigualdade social, gerada, também, pela crise ambiental. Compreender que essa exploração predatória dos recursos naturais ressoa a desigualdade social é o que nos leva a conceber o paradigma sustentável a partir de um tripé.

Além do Clube de Roma, houve a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em 1972, em Estocolmo, que contribuiu para o aumento da visibilidade sobre as questões sustentáveis. Em nível nacional, o Brasil realizou a Eco-92, em 1992, no Rio de Janeiro, que fortaleceu a pauta ambiental e de desenvolvimento, colocando a urgência de se enfrentar a desigualdade social no país. Toda a importância dada a esta temática, refletiu e reflete em estratégias voltadas ao combate de problemas não só ambientais, mas sociais.

Essas conferências apresentam várias coisas em comum, mas chamo atenção para educação que recebe um papel primordial em todas elas. Não apenas a educação institucionalizada, mas em todas as suas múltiplas formas, sendo uma ferramenta, em potencial, para a reversão do quadro da desigualdade e promoção da sustentabilidade. Diante das suas várias formas, tratarei da EPJAI como forma de contribuir para o desenvolvimento humano, a partir deste paradigma sustentável, frente ao sistema capitalista.

5.3 EPJAI E PARADIGMA SUSTENTÁVEL: SINÔNIMO DA EQUALIZAÇÃO DEFENDIDA NO PARECER 2000.

O direito à educação de pessoas jovens e adultas implica, por parte das nações, um maior compromisso para garantir seu pleno cumprimento, com igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente da idade, etnia, sexo,

capacidades e da área geográfica onde habitam. Este se cumprirá se a educação estiver disponível, se for acessível, se for aceitável, e se responder e dialogar com as especificidades e contextos dos educandos, o que exige debates e o desenvolvimento de melhores políticas públicas de EJA.

(Valdés, 2014)

Tendo como ponto de partida a citação de Valdés, gostaria de citar as três funções da EPJAI presentes no parecer 11/2000, que teve como relator Jamil Cury: reparação, equalização e formação permanente. Como essas funções se relacionam com a EPJAI e o paradigma sustentável? Qual a relação entre as funções e a citação de Valdés? A começar pela última pergunta. As funções estabelecidas no parecer 2000, se relacionam com a citação na medida em que o autor aponta questões como “compromisso para garantir seu pleno cumprimento”, como também, quando afirma que a educação se cumprirá quando esta dialogar com as especificidades, além de apontar as exigências para o melhor desenvolvimento de políticas pública para esta modalidade.

Enquanto olharmos para os termos reparação e equalização, como se fosse compensação e igualdade, não conseguiremos avançar na EPJAI, uma vez que, continuaremos relacionando esta, exclusivamente, com a alfabetização e escolarização básica. Diante disso e de todo cenário que estamos vivendo, não desanimemos. Parece contraditório, mas darei uma injeção de ânimo, a partir da pontuação de alguns avanços importantes, na direção do seu reconhecimento enquanto direito. São eles:

- A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas foi incluída na LDB 9.394/96, como uma modalidade da educação básica, o que demanda um financiamento. Tal classificação não era atribuída na Lei de Diretrizes e Bases anterior.
- A Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas passa a ser incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mesmo que com um valor menor que a educação básica regular.
- A inclusão na EPJAI no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).
- A compreensão da EPJAI para além da alfabetização, sendo vista como Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Mesmo que na hierarquia do sistema educacional, a EPJAI ocupe um lugar à margem, ou seja, esteja em uma posição em que lhe é atribuída pouco valor, esses direitos conquistados são frutos de processos democráticos, lutas sociais, reconhecimentos e visibilidade. Entretanto, essas conquistas têm sido constantemente atacadas pelo atual

governo, democraticamente eleito, e popularmente chamado de governo Bolsonaro. Um exemplo deste ataque é a relação deste governo com o Fundeb.

Para entender esta relação, conturbada, é preciso compreender o que o Fundeb representa. De acordo com o site, Todos pela educação, trata-se de um grande cofre do qual sai dinheiro para valorizar os profissionais da educação e desenvolver e manter funcionando todas as etapas da Educação Básica – desde creches, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Educação Superior não entra nessa conta. O Fundeb entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020, conforme prevê a Emenda Constitucional nº 53, que alterou o Art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), por isso a urgência em ajustar uma proposta de Novo Fundeb.

Pelo menos 60% do dinheiro do Fundeb deve ser aplicado no pagamento do salário dos professores da rede pública na ativa. O dinheiro também pode ser usado na remuneração de diretores, orientadores pedagógicos e funcionários, na formação continuada dos professores, no transporte escolar, na aquisição de equipamentos e material didático, na construção e manutenção das escolas - tudo aquilo contemplado pelo Art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Fundeb é um fundo de garantia, que reúne impostos dos estados e municípios e a União (conforme a lei instituída pelo próprio Fundeb) repassa a complementação aos estados e municípios que não alcançam com a própria arrecadação o valor mínimo nacional por aluno. Este fundo é o principal mecanismos de financiamento à educação básica, responsável por mais de 40% do que é gasto na etapa. O que o atual governo se propôs a fazer, foi a alteração do texto apresentado na Câmara sobre a renovação do Fundeb, a partir do encaminhamento de um texto substitutivo próprio. O maior argumento deste governo é que esta proposta fere o equilíbrio fiscal.

Este tipo de situação me facilita a explicação sobre o termo *retrocesso* e me permite reflexão. Apontei algumas conquistas da EPJAI, que estão postas em documentos, ou seja, são direitos defendidos legalmente. Vivendo com regressos constantes, nós educadoras e educadores, precisamos lutar para que esses direitos não nos sejam retirados, quando na verdade deveríamos estar brigando para que estes saiam do papel e se tornem realidade, ou melhor, deveríamos estar gozando de tudo que é nosso por direito.

A partir disso, afirmo que enquanto sociedade, precisamos defender as funções da EPJAI, não no sentido de compensação e igualdade, mas como está posto: reparação e

equalização. De acordo com Romão (2011) a flexibilidade, variedade e informalidade, são atributos de qualquer projeto educacional que visa à abertura para todas as formas de representação social. A partir disso, compreendo que a relação da EPJAI com o paradigma sustentável é a contemplação da função equalizadora, pois ela rompe com o tratamento universal e passa a reconhecer as especificidades. Este caráter equalizador não se encaixa apenas nesta temática, mas em tantas outras, a exemplo: EPJAI e gênero; EPJAI e educação quilombola; EPJAI e meio ambiente; EPJAI e trabalho;

Diante da equidade presente na EPJAI, não somente pela relação com os outros temas, podemos a partir deste fato também, compreender as contribuições desta modalidade para o paradigma sustentável. Vivendo dentro de um sistema capitalista, a EPJAI, deve adotar um caráter revolucionário e não reformista. Para compreender um pouco mais estes dois aspectos, vou me fundamentar em Marx (1995), aonde é possível encontrar uma diferença entre emancipação política e social. A emancipação política é a expressão da cidadania, sem alteração das desigualdades econômicas, podendo ser considerada, uma emancipação parcial. Já a emancipação social, pode ser vista como uma possibilidade de liberdade humana, com igualdade social, em função disso, se exige um ato político, ou seja, uma revolução.

A partir deste pensamento podemos inferir que movimentos reformistas e revolucionários são diferentes e esta diferença consiste em:

- Movimentos de cunho reformista: Como o próprio nome já diz: reforma. Os adeptos a este movimento não visam substituir o sistema vigente, mas reformas, para que este se torne mais adequado, ou seja, buscam corrigir suas falhas, porém na intenção de preservá-lo.
- Movimentos de cunho revolucionário: Buscam a modificação do sistema vigente. Para este grupo, não é suficiente a revisão das falhas do sistema atual, mas uma revisão da estrutura social, ou seja, a substituição deste sistema por outro.

Quando afirmo que a EPJAI, precisa adotar um caráter revolucionário, compreendo que não só esta modalidade deva seguir este caminho, mas todos os movimentos de cunho social. Retornando. Com esta ideia, não quero que a EPJAI fique de “braços cruzados” esperando que ocorra uma revisão das estruturas econômicas. Pelo contrário! A EPJAI, também é caminho. É na educação de pessoas jovens adultas e idosas que os sujeitos podem se desenvolver ainda mais para alcançar a emancipação social, sendo esta iniciada pelo processo de tomada de consciência da sociedade em que vivem.

O desenvolvimento humano a partir do paradigma sustentável frente a um sistema capitalista diz muito sobre a nossa capacidade de romper com a ordem vigente. A EPJAI, contribui com esse movimento, na medida em que desenvolve com seus sujeitos a tridimensionalidade da sustentabilidade e as suas ramificações. Ao trabalhar esta tridimensionalidade, considero que avançaremos no individual e coletivo, afinal somos seres coletivos e individuais, na medida em que construiremos uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada, bem como o crescimento e fortalecimento da noção de responsabilidade social. Esses três fatores acarretarão a melhoria da condição de vida, nos sistemas de suporte à vida, como também, nas próprias condições de existência.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho, teve como tema a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e tratou, especificamente, como esta modalidade contribui para o desenvolvimento humano a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista. Para tanto, foi necessário um estudo sobre os três principais conceitos presentes no título, sendo eles: EPJAI, desenvolvimento humano e paradigma sustentável. O último conceito, mas não menos importante, não teve um capítulo específico em que foi trabalhado, justamente porque em cada etapa deste trabalho, mencionei o modelo de produção vigente e seus impactos em nossa sociedade, sobretudo na EPJAI.

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é uma modalidade da educação básica, legalmente estabelecida, ela ocupa um lugar marginalizado na hierarquia educacional e, portanto, tem se tornado um espaço de luta por direitos e para assegurar os direitos conquistados, bem como, defender seu caráter reparador e equitativo. Este tipo de postura, resulta em seres humanos desenvolvidos, não só fisicamente, mas intelectualmente. No que se refere ao nível intelectual os seres humanos podem ser considerados desenvolvidos, na medida em que conseguem olhar para sociedade e se perceber parte dela. A noção de pertencimento surge por meio da tomada de consciência de quem sou, enquanto indivíduo e o que posso fazer para transformar a realidade, enquanto ser individual e coletivo.

Ao longo da pesquisa não falo de transformação de forma geral, apenas. Começo falando sobre este processo de tomada de consciência e da capacidade dos seres humanos em mudar a sociedade em que vivem, em seguida caminho para uma transformação no âmbito do paradigma sustentável. Para chegar até este tema, julguei necessário uma breve reflexão sobre o desenvolvimento sustentável, na intenção de alertar as leitoras e leitores sobre a importância de estar atenta(o) aos discursos proferidos pela mídia, aos documentos emitidos pelo governo e as agências internacionais.

O fato de apostar na transformação social, foi um dos fatores que me moveu neste trabalho, justamente por isso pesquisei sobre as contribuições EPJAI para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista. Esta pesquisa é uma forma de resistir e constatar que a EPJAI pode, cada vez mais, ampliar seu espaço. Considero que tal ampliação deva ser iniciada pelo aumento das pesquisas nesta modalidade, uma vez que, esta é muito debatida, mas pouco pesquisada.

Esta última relevância, de cunho pessoal e social, se conecta com a acadêmica, ou seja, esta pesquisa é relevante do ponto de vista acadêmico para mostrar que a EPJAI vai muito além da alfabetização e educação básica, sendo assim, um espaço democrático que busca fazer da educação o próprio objetivo do ser humano e não mais o caminho para conquista de técnicas, apenas.

Uma alternativa para promover uma EPJAI como espaço democrático e voltado para o desenvolvimento humano é considerar os princípios da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, como proposto desde a V CONFINTEA. Isto porque esta concepção abarca as expectativas do paradigma sustentável. Um exemplo disso, seria o conceito de educação permanente que aparece no parecer 11/2000 que teve como relator Jamil Cury, bem como sua semelhança com o termo aprendizagem ao longo da vida, que é apresentado na CONFINTEA.

Vale lembrar que este trabalho teve como objetivo central analisar as contribuições da educação de pessoas jovens, adultas e idosas para o desenvolvimento humano a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista.

Para a realização deste trabalho, foi necessário dialogar com vários teóricos para entender a EPJAI e as suas especificidades. Tal necessidade foi importante para comprovar a diversidade presente nesta modalidade e ao mesmo tempo, o equívoco que nós pedagogas e pedagogos, em formação ou não, cometemos ao pensar que todos os sujeitos são iguais, dentro das suas condições de vulnerabilidade. O estudo sobre a temática me possibilitou a compreensão de que EPJAI avançou, no que se refere a conquista de direitos, mas que ainda há muito a se fazer.

Tais constatações estão presentes ao longo do trabalho, especificamente no capítulo um, intitulado como *“Educação de pessoas jovens adultas e idosas: Uma estrada aberta, mas não pavimentada, nem fácil de caminhar.”* Ao qual me propus a conceituar a EPJAI e apresentar as suas ramificações, sendo elas, alfabetização, o processo de juvenilização, aprendizagem ao longo da vida e seu caráter compensatório e reparatório, na intenção de conhecer os sujeitos e as suas nuances.

Na sequência, iniciei o capítulo dois, que teve por título *“Vamos acabar com a educação de fins utilitários determinados?”* onde busquei compreender o processo de desenvolvimento humano e a quem interessaria seres humanos desenvolvidos. Nesta etapa, utilizei as fontes Freirianas e Marxistas para compreensão do desenvolvimento humano e Mészáros para refletir sobre uma educação com foco no ser humano, ou seja, uma educação para além do capital, como diz o título do seu próprio livro.

No que se refere ao capítulo três, intitulado como “*Desenvolvimento (in)sustentável*” fiz uma provocação a começar pelo título. Para tanto, coloquei em sobreposição duas linhas de pensamento diferentes, sendo elas a antropocêntrica, que coloca o homem no centro de tudo (também conhecida como “ego”) e a ecocêntrica, que também coloca o homem no centro, mas centro de todas as preocupações, ou seja, para esta linha, a natureza é tão sujeito de direito quanto o ser humano e portanto precisa ser defendida (esta visão, pode ser compreendida como “eco”).

Toda essa trajetória, me fez chegar ao cerne da minha pesquisa, onde consegui validar a minha hipótese e apontar as contribuições da EPJAI para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista. Essas contribuições, você encontrará, de forma detalhada, no último capítulo, intitulado “*Contribuições da EPJAI para o desenvolvimento humano, a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista*”. Nesta etapa final, trouxe a discussão sobre o que é paradigma e o que seria paradigma sustentável.

A EPJAI contribui para o desenvolvimento humano a partir do paradigma sustentável, frente a um sistema capitalista, na medida em que compreende a tridimensionalidade da sustentabilidade e constrói uma educação crítica (com o sujeito e não para o sujeito) que tenha o ser humano no centro do processo, ou seja, é preciso levar em consideração à história de vida dos sujeitos e compreender que existe diferença entre esta modalidade e o ensino regular. Ademais, esta educação deve estar pautada no diálogo, que tem como foco a conscientização e libertação dos sujeitos. Apostar no paradigma sustentável indica que esta modalidade caminha para uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada, bem como, melhoria na condição de vida e nos sistemas de suporte a vida, além da melhoria nas suas próprias condições de existência, ou seja, tudo isso resultará em uma maior responsabilidade social.

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é reconhecida como uma modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Esta conquista implica em outros direitos, como por exemplo, o financiamento. Falo isso, para que, a partir de um aparato legal, possamos olhar para EPJAI com seriedade e profissionalismo. Os sujeitos que ali estão, não querem “passar tempo”, eles têm objetivos e expectativas. Ao mencionar o aparato legal, não quero com isso que pense que a EPJAI só deve ser levada a sério porque consta em lei, mas para expor que, mesmo dentro de uma hierarquia educacional a EPJAI tem seu espaço.

Tendo consciência desse espaço, aponto para as condições da realidade, que nos revelam o quanto precisamos lutar, ainda, para reafirmar o direito que temos e retirar a EPJAI deste lugar marginalizado. Foi nesta intenção, também, que me propus a realizar este trabalho. Acredito, cada vez mais, que a EPJAI precisa de um olhar sensível, por sensibilidade não quero que entendam como práticas e posturas despolitizadas, pelo contrário. Na intenção de despertar interesse sobre a temática e alcançar o maior número de pessoas possível, busquei escrever um trabalho democrático, em sua forma política e linguística.

Durante meus estudos, me deparei com algumas pessoas que defendiam o termo considerações finais, no lugar de conclusão. Esta postura era justificada, por achar que usar este último o trabalho traria a ideia de que não há mais nada a se acrescentar. Discordo desta concepção e faço uso do termo conclusão, para manter a coerência, uma vez que, no início do trabalho utilizo a palavra introdução. Penso que, para utilizar a locução “considerações finais”, deveria fazer uso das palavras “considerações iniciais” no início desta monografia.

Ademais, ressalto que, enquanto um ser inacabado, jamais seria capaz de dar conta desta problemática em sua integralidade, em função disso, afirmo que minha intenção não foi esgotar a temática, muito pelo contrário, sempre deixei bem claro que este trabalho se preocupa em construir pontos e com isso incentivar a abertura de novas portas e possibilidades. Sendo assim, deixo aqui registrado duas sugestões para uma futura evolução da pesquisa, sendo elas: Uma pesquisa de campo, para mapear algumas escolas que trabalham o desenvolvimento humano a partir do paradigma sustentável ou até mesmo a construção de um projeto sobre esta temática, que possa ser desenvolvido nas escolas de EPJAI.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo** In. **Um campeão visto de perto**. ed Fundação Boell: 2012.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **Do antropocentrismo ao mundo ecocêntrico**. 2012. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2012/06/13/do-antropocentrismo-ao-mundo-ecocentrico-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ANAND, Sudhir; SEN, Amartya. **Human development and economic sustainability**. World Development, Oxford: Pergamon, v.28, n. 12, p.2029-2049,2000.

AYRES, R.U. **Sustainability economics: Where do we stand?** Ecological Economics, v.67, n.2, p.281-310, 2008.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**. J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e realidade, 1993. Acesso em: 17 maio 2018.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOFF, Leonardo. **Meio Ambiente e Espiritualidade**. Revista Nossa, Brasília, Ano IV, nº34, p.16-20, jun. 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação/Inep, 2001.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA/Centro Paulo Freire, 2001.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CARRANO, Paulo. **Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. III Fórum Goiano de EJA, Goiânia – 30/05 e 02/06/2007. 15p.

CARVALHO, Roseli. **A juventude na educação de jovens e adultos: Uma categoria provisória ou permanente?** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf>. Acesso em 07 out. 2010.

CMMAD-Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Relatório Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COOMBS, P. H & Ahmed, M. (1974). **Attacking rural poverty: How non-formal education can help**. Baltimore: John Hopkins University Press.

CUNHA, J. **Ainda pior do que a desigualdade no Brasil é a pobreza**, Diz João Amoêdo. Folha São Paulo. 18/08/2018. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/ainda-pior-do-que-a-esigualdade-no-brasil-e-a-pobreza-diz-joao-amoeado.shtml>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por uma nova educação de jovens e adultos**. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 18 maio 2018.

EQUADOR. Constituição (2008). **Constituição da República do Equador**: promulgada em 28 de setembro de 2008. 218

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Jovens na EJA, perspectiva do direito e transferências: responsabilidades de quem?** Disponível em: <<http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf>>. Acesso em 29 set. 2010

FERREIRA, Amarílio, BITTAR, Marisa, 2008, **Education from the marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci**. In: Interface, vol.4. Botucatu. Universidade Federal de São Carlos.

FOLADORI, G. **Avanços e limites da sustentabilidade social**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, n. 102, p. 103-113, 2002.

FOLADORI, Guillermo; TOMMASINO, Humberto. **El concepto de desarrollo sustentable 30 años después**. Caderno de desenvolvimento e meio ambiente, Curitiba: UFPR, n.4, p.41-56, 2000.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução de Maria Tereza Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paulo Freire: tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin: - Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 54

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**/ Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs.). – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. 1981. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass.

- HESSEL, S. & MORIN, Edgar. **The Path to Hope**. New York: Other Press, 2012.
- KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LÉLÉ, S. M. **Sustainable development: acritical review**. World Development, Oxford: Pergamon, v.19, n.6 p.607-621, jun. 1991.
- LEMME, P. **Memórias**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988. v. 4.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, C. F. B. (2012). **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez
- MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo: o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano**. Práxis, Itumbira, n. 5, p.69-91, out/dez. 1995.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos: primeiro manuscrito**. 1844.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Alvaro Pina. São Paulo: Global, 1988.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. In: Antunes, Ricardo. **O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005
- MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In Antunes, Ricardo (ORG.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. SP: Expressão Popular, 2004.
- MELO Neto, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos/ José Francisco Melo Neto**. – Editora do CCTA, UFPB, 2015.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. -2. ed - São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. Coleção Nova Consciência, São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000^a.
- MORIN, Edgar **Introdução ao pensamento complexo** / Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 5.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica** / José Paulo Netto e Marcelo Braz. – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- O que é e como funciona o fundeb? **Todos pela educação**, 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>. Acesso em: 10 de março de 2020.
- ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Agenda 2030, Nova York, p.1-42, fev. 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos.** Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

PARAJON, Francisco José Lacayo. **El mañana empezó ayer: una nueva cultura de la educacion.** Manágua, Nicarágua, 2019. PDF.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1989.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

RAMOS, M. H. R. **Desenvolvimento sustentável numa perspectiva crítica.** 2010.

RIBEIRO, G.L. **Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia/ utopia do desenvolvimento.** Revista de Antropologia, São Paulo, n.34, p.59-101, 1991;

SACHS, Ignacy. **O tripé do Desenvolvimento Incluyente.** Plestrad Magna. Seminário de Inclusão Social, realizado em 22/23 set. 2003 no BNDES.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SOUZA, João Francisco. **A educação escola, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber.** Educação de jovens e adultos. Recife: Bagaço, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular UFPE NUPEP), 1999.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** — Brasília: UNESCO, 2008, p. 56

UNESCO. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade** / Organização de Estados Ibero-americanos [e]; coord. Raúl Valdés... [et al.]; trad. de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. — Goiânia: Ed. UFG, 2014.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** -- Brasília: UNESCO, 2016.

VALDÉS, Raul et al. (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade.** Organização de estados Ibero-americanos; UNESCO: Goiânia: Ed. UFG, 2014.

VAN BELLEN, Hans Michael. **Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência** – Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

WEBER, Jacques. **Os pobres não têm culpa pela degradação ambiental.** Agosto. 2005.