



**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO – PPGE - FACMAIS**

LERIA CRISTINA VINHAL

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS (TICS) NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**INHUMAS -GO
2023**

**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO – PPGE - FACMAIS**

LERIA CRISTINA VINHAL

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS (TICS) NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como parte das exigências do programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. Para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE

Orientadora: Professora Dra. Daniella Couto Lobo

**INHUMAS –GO
2023**

LERIA CRISTINA VINHAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado acadêmico, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Daniella Couto Lôbo.

Data da defesa: 26 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.
(Presidente)

Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação – FACMAIS/GO
Membro Convidado interno

Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira - UEG
Membro Convidado Externo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

V784p

VINHAL, Leria Cristina
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS
(TICS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Leria Cristina Vinhal. –
Inhumas: FacMais, 2023.

77 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”.

1. Educação; 2. Políticas educacionais; 3. Educação de Jovens e Adultos
Tecnologias digitais. I. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todos os caminhos abertos e a força que Ele me concedeu para trilhá-los.

Agradeço a Faculdade de Inhumas — FacMais — por esta oportunidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A todos os professores que tanto contribuíram para a expansão da minha visão de mundo, visto que consigo perceber agora relações que antes me eram invisíveis.

Em especial, à minha professora orientadora, Dra. Daniella Couto Lobo, pela orientação competente, rigorosa, segura e profissional durante a realização desta investigação.

Agradeço à minha família por estar sempre ao meu lado, incentivando-me a continuar no caminho com tantos obstáculos que atravessamos como a pandemia do COVID19.

A todos os amigos pelas valiosas contribuições nesta jornada, que seria impossível de ser feita sem os momentos compartilhados entre nós.

Não vos aconselho o trabalho, mas a luta. Não vos aconselho a paz, mas a vitória! Seja o vosso trabalho uma luta! Seja vossa paz uma vitória!

Friedrich Nietzsche filósofo alemão

RESUMO

Esta dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, da Faculdade de Inhumas – FacMais. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender aspectos das políticas educacionais para educação de Jovens e Adultos (EJA) e os desafios da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TICs) (1963 - 2023). Os objetivos específicos são: I) Analisar aspectos das políticas públicas e inserção das TICs no currículo na modalidade-EJA; II) Apresentar uma breve síntese sobre a Educação de Jovens e Adultos entre os anos 1963 e 2023; III) Discorrer alguns elementos da Educação de Jovens e Adultos e as exigências para mundo do trabalho. Nesse sentido, as questões norteadoras deste estudo são: Como políticas educacionais que têm respaldado a EJA? Quais são os desafios enfrentados por professores e alunos com a inserção das tecnologias (TIC's) na educação de jovens e adultos? Que contribuições a EJA pode trazer para que o aluno desta modalidade possa se inserir no mercado de trabalho e ter as mesmas oportunidades que os demais? Para responder a estes questionamentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica tendo-se por referência autores como Freire (1967), Arroyo (2006), Amorim (2017), Di Pierro (2001), Haddad (1991), Libâneo (2016), Moran (2014), dentre outros. O marco temporal da pesquisa será da década de 1960 à Contemporaneidade com a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem na modalidade da EJA. Conclui-se que a EJA se apresenta historicamente como uma das modalidades de ensino mais vulneráveis, formada quase em sua totalidade por estudantes que já possuem histórico de desistência e exclusão do processo de escolarização, marcada pela não efetividade das políticas públicas como também o desafio da formação e aplicação das (TICs) das tecnologias educacionais para os docentes e discentes, essa modalidade faz parte efetiva do sistema educacional nosso país, inúmeros projetos, leis e metodologias foram pensadas e colocadas em ação a favor do direito à educação, PNE (2014-2024). No entanto, ainda existem fragilidades para que esses alunos possam de fato desenvolver as competências necessárias para desenvolver sua autonomia e criticidade.

Palavras-Chave: Educação, Políticas educacionais, Educação de Jovens e Adultos Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This dissertation is part of the line of research Education, Institutions and Educational Policies (EIPE), of the Graduate Program in Stricto Sensu Education, at Faculdade de Inhumas – FacMais. This research has the general objective of understanding Youth and Adult Education (EJA) in the context of educational policies and the insertion of Information and Communication Technologies in Education (ICTs). with the time frame of the 60's to contemporaneity the specific objectives are: I) To analyze aspects of public policies and insertion of ICT in the curriculum in the EJA modality; II) Present a brief summary on Youth and Adult Education between the years 1963 and 2023; III) Discuss some elements of Youth and Adult Education and the requirements for the world of work. In this sense, the guiding questions of this study are: What are the educational policies that have supported EJA? What are the challenges faced by teachers and students with the insertion of technologies (ICTs) in youth and adult education? What contributions can EJA bring so that students of this modality can enter the job market and have the same opportunities as others? To answer these questions, a bibliographical research was carried out using authors such as Freire (1967), Arroyo (2006), Amorim (2017), Di Pierro (2001), Haddad (1991), Libâneo (2016), Moran (2014), among others. The timeframe of the research will be from the 1960s to the present day with the insertion of digital technologies in the teaching-learning process in the EJA modality. It is concluded that EJA is historically presented as one of the most vulnerable teaching modalities, formed almost entirely by students who already have a history of dropping out and exclusion from the schooling process, marked by the ineffectiveness of public policies as well as the challenge of training and application of (ICTs) of educational technologies for teachers and students, this modality is an effective part of the educational system in our country, numerous projects, laws and methodologies were designed and put into action in favor of the right to education, PNE (2014- 2024). However, there are still weaknesses for these students to actually develop the necessary skills to develop their autonomy and criticality.

Keywords, Education, Public Policies, Digital technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEE/ GO	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC- GOEM	Documento Curricular de Goiás- Etapa Ensino Médio
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EIPE	Educação, Instituições e Políticas educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MP	Medida Provisória
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SEDUC-GO	Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cenário nacional da EJA no período de 2019 e 2020.....	56
Figura 2: Evolução da matrícula na EJA no período de 2018 a 2022.....	65
Figura 3: Distribuição de alunos da EJA por idade.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA: IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS TICS NO CURRÍCULO	21
1.1 ALGUNS DESTAQUES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA.....	21
1.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BNCC.....	21
1.3ANALFABETISMO DIGITAL: UMA MARCA DA CONTEMPORANEIDADE.....	32
CAPÍTULO 2- SÍNTESE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES DESTAQUES	39
2.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR	
2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1963 – 2023)	39
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS EXIGÊNCIAS PARA MUNDO DO TRABALHO	39
3.1 QUE EJA TEMOS HOJE?	51
3.2 HUMANIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA	51
3.3 O USO DAS TECNOLOGIAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: UMA QUESTÃO POSSÍVEL?	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	68



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO – PPGE - FACMAIS

INTRODUÇÃO

Esta dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*) da Faculdade de Inhumas – FacMais. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender aspectos das políticas educacionais para educação de Jovens e Adultos (EJA) e os desafios da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TICs) (1963 - 2023).

Quanto aos objetivos específicos: I) Analisar aspectos das políticas públicas e inserção das TICs no currículo na modalidade-EJA; II) Apresentar uma breve síntese sobre a Educação de Jovens e Adultos entre os anos 1963 e 2023; III) Discorrer alguns elementos da Educação de Jovens e Adultos e as exigências para mundo do trabalho. Para tanto, buscou-se analisar aspectos das políticas públicas destinadas à modalidade da EJA através de leis e normativas educacionais, a LDB de 1961, a primeira lei de diretrizes e base da educação do Brasil, que contemplava a Educação de jovens até 15 anos, garantiu direitos antes negados a população vulnerável.

A Lei n. 5.379/67 criou uma fundação - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e seguindo a Constituição Federal de 1988, art. 37, a qual expressa que “cabe ao Poder Público garantir a esses indivíduos, o ingresso e permanência à escola, através de ações integradas e complementares”.

Apoia-se ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução nº 01/2021) a qual busca o alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA- decreto 2019) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, sendo que esta última requer competências e habilidades referentes ao uso das tecnologias da informação, uma vez que a mediação com o aluno é feita por meio delas.

Os estudantes da EJA, em sua maioria frequentam a escola no período noturno, marcados historicamente no Brasil por exclusão social, marginalização de seus direitos e, principalmente, negação à educação ao longo da vida pois são destituídos do direito à aprendizagem legalmente constituído nas legislações.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem mostrado suas particularidades, alunos com baixo conhecimento tecnológico, dificuldades de aprendizagem e outros fatores que agravaram limites e possibilidades no contexto pós-pandemia de Covid-19, em que a falta de oportunidade é cotidiana seja pela ausência de escolarização, seja por falta de recursos materiais ou das ferramentas tecnológicas.

Dados recentes disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021) mostram que as desigualdades educacionais se intensificaram durante o período pandêmico tanto por questões internas, quanto externas no próprio sistema de ensino, como sua capacidade de propor e executar ações alternativas para garantir que todos os estudantes tivessem acesso aos conteúdos e às aulas pelo meio remoto.

Santos et al. (2022) ao se pautarem nas pesquisas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), afirmam que foi intensificada a manutenção de escolhas que expõe as parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento, já que muitos estudantes por questões econômicas, não tinham acesso as ferramentas tecnológicas e à rede de internet. Assim, ampliaram-se as desigualdades preexistentes elucidando os privilégios sociais e a dificuldade de se garantir o direito à educação nos diferentes níveis de ensino do país e dentre elas a EJA (SANTOS et al. 2022).

A EJA enfrenta obstáculos e dificuldades desde a sua criação. Nesse sentido, as iniciativas desenvolvidas na educação no período da crise sanitária, (COVID19) como aulas remotas que exigiam o uso das tecnologias, foi desafiador para a área da educação em todos os segmentos e de modo particular na EJA, pois, além de ser algo novo, ainda requeria o uso de tecnologias da informação e conhecimentos para lidar com elas, como participação de aulas via aplicativos, compreensão de conteúdos enviados pelos professores e até mesmo dificuldades de interagir com os demais colegas de sala.

Conforme Arroyo (2017, p. 32) em seu livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*: itinerários pelo direito a uma vida justa “há limitações de outras naturezas que incidem diretamente sobre os sujeitos da modalidade como a falta de

conhecimento tecnológico, poder econômico de baixa renda, muitos em situação de vulnerabilidade”.

Estas limitações poderão ser superadas a partir de um olhar mais específico sobre este alunado como a elaboração de um currículo que leve em conta não somente as dificuldades mencionadas, como também a organização da EJA em semestres, o que requer conteúdos mais pontuais em todas as disciplinas, principalmente no que se refere ao conhecimento tecnológico, aproveitando-se melhor o tempo de estudo e aprendizagem.

Com base nessa configuração, aos que trabalham com a EJA, inúmeros são os obstáculos a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses estudantes trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas; estabelecer relações entre os saberes que esses alunos e alunas já trazem, adquiridos nas suas trajetórias e os conhecimentos a serem adquiridos no seu percurso educativo.

A promoção de uma aprendizagem que configure maior participação destes no contexto social onde vivem, representando assim a sua inclusão e autonomia em ações cotidianas que requerem conhecimentos sistematizados e cada vez mais diversos em suas codificações e a cidadania, sem prejuízos do processo de ensino-aprendizagem.

Quando nos reportamos à EJA, tratamos de homens e mulheres proletários, daqueles e daquelas que vivenciam a exclusão social em seus diversos aspectos, mas, prioritariamente, quanto à negação de direitos e dentre eles, as condições de acesso e permanência nos espaços escolares.

O presente estudo adotou a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica buscou-se estudos sobre as áreas: educacional, social, cultural, econômica e políticas públicas, envolvendo questões relacionadas ao uso das diversas tecnologias e práticas pedagógicas, configurando-se como mais um desafio para a superação da exclusão desses sujeitos alunos e professores de um contexto social no qual o uso das linguagens tecnológicas está presente no cotidiano.

As pesquisas do tipo qualitativa recorrem a instrumentos de coleta de dados e abordagens para análise dos dados, especialmente aquelas que amparam a Educação de Jovens e Adultos e entre eles estão as pesquisas dos estudiosos desse tema como Paulo Freire (1967) Miguel Arroyo, (2017) José Manuel Moran

(2014), Maria Clara Di Pierro, (2008), Sérgio Haddad (2019) José Carlos Libâneo (2016) e outros cujos estudos contribuem para uma análise mais detalhada da EJA e do seu público.

Concordamos com Freire quando este argumenta “não se aprende o objeto se não se aprende sua razão de ser”. “É aprendendo a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento sobre ele” (FREIRE, 2000 p. 32).

Para fins didáticos, esta pesquisa está dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo tratou das políticas públicas e aplicação das Tecnologias da Informação (TIC's) no currículo da modalidade EJA. No segundo capítulo trata da EJA com destaque para seu contexto histórico a partir da década de 1960 com a Educação Popular e uma breve apresentação das contribuições do precursor dessa modalidade, Paulo Freire.

Já o terceiro capítulo enfatiza o mundo do trabalho e suas necessidades para o ensino da EJA a partir de reflexões como: que EJA temos hoje? Como trabalhar a humanização ou profissionalização dos jovens e adultos da EJA? Por fim reflete-se sobre as tecnologias educacionais oportunidades para o enfrentamento à desigualdade social.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS E A INSERÇÃO DAS TICS NO CURRÍCULO DA EJA

No presente capítulo apresentam-se as políticas públicas educacionais no currículo da EJA. A implantação das políticas públicas abre possibilidades de retorno aos estudos de jovens e adultos, bem como discute sobre a inserção das TICs no currículo e as contradições presentes no cotidiano da modalidade.

1.1 ALGUNS DESTAQUES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA

As políticas públicas estão vinculadas a um modelo de Estado e geralmente se tornam elementos de manutenção, associadas aos interesses do capital e do mercado constituídas por uma dimensão técnica administrativa que verifica a eficiência e o resultado prático para a sociedade. É ainda uma forma de intervenção social no qual o processo de decisão condiciona sendo ao mesmo tempo condicionado por interesses político-sociais (ARANTE; ALENCAR, 2019).

Consalter e Fávero (2019) afirmam que antes mesmo de se refletir sobre políticas públicas e seus reflexos sobre a educação, é importante definir o que é o termo. Para tanto, recorre-se a Azevedo (2003) o qual descreve “[...]” que é tudo aquilo que o governo faz e deixa de fazer, incluindo todos os impactos de suas ações e também de suas omissões.

Oliveira (2007) também citado por Consalter e Fávero (2019) descreve que a educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Por esta razão, é importante citar que as políticas educacionais são um campo mais particularizado ao se aplicar às questões escolares.

Nas palavras de Cury (2002)

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, os *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX. (CURY, 2002, p.10).

De acordo com Cury (2002) a lei não pode ser identificada e reconhecida apenas como um instrumento linear ou mecânico, fruto de concretização de direitos sociais, uma vez que ela acompanha o alcance da cidadania em todos os países e nela existe uma dimensão de luta que envolve inscrições.

No Brasil a construção destas políticas está associada à própria história da educação, desde o período colonial quando o ensino era jesuítico, influenciado por princípios e valores do catolicismo e assim permaneceu por muitos anos, até a expulsão dos padres jesuítas¹¹ em 1759. A literatura aponta que houve um lapso de 13 anos desde a extinção da Companhia de Jesus até as primeiras providências para substituir os educadores. Foi criado um regime de aulas régias, sistema autônomo de aulas com disciplinas isoladas. Esse sistema não estava amparado por um currículo, sem contar que os professores eram leigos e mal remunerados e não contavam com uma devida preparação para assumir a função (PILETTI, 2018).

O sistema educacional brasileiro passou da fase monarquista (1822 -1889) para o regime de governo republicano, com início em 1889 e sem mudanças significativas. As camadas mais abastadas tinham acesso a uma educação e estudavam, em sua maioria, instituições europeias. Já as camadas populares, frequentavam o ensino primário e secundário e para o trabalho nas fábricas e lavouras. Com a ausência de um projeto nacional para a educação, surgem ações isoladas nos estados, como a reforma de Sampaio Dória, (1920) no Estado de São Paulo, que preocupado com a metade dos alunos de 7 a 12 anos fora da escola propôs um ensino gratuito e obrigatório.

A década de 1930 trouxe um marco histórico com a criação do Ministério da Educação e Cultura por Getúlio Vargas. Ainda naquele ano foi criado o Conselho Nacional de Educação o qual trazia a proposta de elaboração de um plano nacional de educação cujo objetivo era propor uma educação em prol do desenvolvimento socioeconômico do Brasil, além de reduzir os níveis de desemprego, pobreza e desigualdade (LIBÂNEO, 2016).

Dois anos depois, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por um grupo de 26 educadores e intelectuais os quais propunham uma mudança no

¹¹ Em 1886, foi criado em Nova Friburgo o Colégio Anchieta, e em 1890 o seu homônimo, em Porto Alegre. Já no final do século XIX, em 1895, os jesuítas alemães fundaram o Ginásio São Luís Gonzaga, em Pelotas, cuja direção passou a ser assumida, em 1926, pelos Irmãos Lassalistas.

sistema educacional do país a partir de novos princípios e bases os quais fundamentaram o primeiro Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2020). Vinte e seis educadores assinaram o Manifesto, e muitos deles se tornaram intelectuais emblemáticos na história da educação brasileira, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Nóbrega da Cunha, Anísio Teixeira. Este último, juntamente com Azevedo (1971), divulgou amplamente o ideário escola novista, tinham como pressuposto que a educação era a base de qualquer sociedade civilizada. Em sua visão, a sociedade estava se transformando devido ao desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, seriam desencadeadas mudanças na escola, onde as ciências tornar-se-iam conteúdos fundamentais.

Excluídos[Daniella Lôbo]:

Anísio Teixeira considerava que, para se atingir a modernização, seria necessário considerar três diretrizes: a ciência, a industrialização, que proporcionava o acúmulo de riquezas e o bem-estar social do homem, e a democratização. A sociedade burguesa tinha produzido o antagonismo de classe e as opressões de classes, a individualidade exacerbada do trabalho e as insatisfações sociais: "[...] e todos esses problemas são problemas para a educação resolver" (TEIXEIRA, 2000, p. 34).

Nessa medida, a democracia foi considerada como uma das diretrizes que exigia a modernização na educação, já que tomava como princípio a existência de homens livres e iguais, com um governo representativo, eleito por sufrágio universal (GOMES; CARVALHO, 2015).

Este breve histórico evidencia que a construção de uma política pública passa necessariamente pelo viés do contexto social e econômico vigente. Assim, todo esse movimento foi se modificando com a inserção cada vez mais intensa do processo de globalização e do fortalecimento do capitalismo que por sua vez é alimentado pelas políticas neoliberais (LIBÂNEO, 2016).

Araújo e Almeida (2010) explicitam que as atuais políticas públicas, frutos das interferências de organismos internacionais, podem ser compreendidas a partir de dois enfoques. O primeiro é o liberal o qual se baseia numa interpretação advinda da burguesia em diferentes períodos da história do capitalismo que considera que o Estado é neutro e se sobrepõe aos interesses das classes sociais.

Após muitos anos de discussões envolvendo a educação de adultos, o país conta atualmente com um aparato de políticas educacionais específicas para essa

modalidade. É importante ressaltar que todo esse processo teve início com as lutas sociais e em termos legais a Constituição de 1988 é o marco divisor de água em razão de trazer em seu bojo o direito do adulto de receber escolarização adequada conforme suas necessidades de aprendizagem.

A Constituição Federal Brasileira em 1988 expressa que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Vale destacar a concepção de educação expressa no Artigo 1º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, LDBEN nº 9.394/96).

De acordo com o Plano Nacional da Educação (2014 - 2024) embora a associação à cultura escolar seja imediata quando se pensa em alfabetização, isto não deveria ser regra para o caso de jovens e adultos, uma vez que este público assim como os demais alunos tem direito a educação garantido pela Constituição Federal de 1988. Para o PNE, este grupo, que por inúmeras razões não frequentou na idade própria ou abandonou a escola, passou pelo convencimento. Ao se considerar o histórico de fracasso que esses estudantes tiveram junto ao sistema escolar, é pouco provável que queiram voltar e permanecer no mesmo modelo. Nesse sentido, é necessário olhar para diversos aspectos para garantir que o processo de alfabetização e até o retorno ao sistema de ensino ocorram adequadamente.

Nesse aspecto é importante observar as metas 3, 8 e 10 do PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

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

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Como se pode observar, as três metas acima mencionadas trazem em seu bojo propostas que vão abarcar as necessidades dos educandos que por questões econômicas e sociais não conseguiram concluir os estudos na idade própria.

Ressalta-se que a Meta 10 ainda não foi cumprida em sua totalidade, uma vez que somente em algumas estão sendo implantadas como a oferta de educação integral para a EJA.

Esse conjunto de dados revela que é necessário, no que se refere à educação, um esforço concentrado e articulado entre os entes federativos e respectivos sistemas de ensino para a promoção de uma política pública voltada para a igualdade social, de modo a garantir a elevação dos anos de escolarização da população brasileira entre 18 e 29 anos, com atenção especial às populações do campo, negra e mais pobre, que apresentam maior vulnerabilidade social. Entre as estratégias previstas para atingir essa meta, destacam-se: institucionalização de programas e desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, implementação de programas de educação de jovens e adultos, expansão da oferta gratuita de educação profissional técnica e promoção da busca ativa de jovens fora da escola, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude (FRAGA, 2023), sendo que a maioria delas já foram implementadas, com menos de um ano do decênio do PNE as metas estão longe de serem alcançadas e as políticas públicas não destinaram esforços para cumpri-las no que tange não somente a EJA.

Em 2017 o Ministério da Educação apresentou uma proposta para alfabetizar todos os jovens com idade acima de 15 anos, atendendo ao programa Brasil Alfabetizado. O programa voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos, foi ampliado em 2017, passando de 168 mil para 250 mil alfabetizando atendidos. Esse aumento, de acordo com o Ministério da Educação, representa 50% a mais de vagas no ciclo 2017. O sistema de adesão para o novo ciclo começa em novembro próximo (BRASIL, 2018).

De acordo com o atual ministro da educação, Camilo Santana, o MEC considera a alfabetização uma política pública de educação prioritária e está trabalhando para sanar dívidas deixadas pela gestão anterior, na ordem de R\$ 138 milhões, referentes aos programas Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lançado em

2003, o Brasil Alfabetizado é um programa de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses. No Plano Plurianual 2016/2019, a meta de alfabetizando por ciclo era de 1,5 milhão. No entanto, o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo desde 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 alfabetizando (FRAGA, 2023).

Foram identificadas falhas nos programas, como uma taxa média de alfabetização de 50%, quando somente 7% dos alfabetizando continuam na EJA. O MEC vem discutindo as dificuldades do atual modelo com vários segmentos da sociedade – incluindo educadores, gestores, sociedade civil –, no sentido de corrigir as falhas e aprimorar o programa. Ao mesmo tempo, tem discutido, de forma mais ampla, políticas de educação voltadas para a alfabetização, com o objetivo de promover um combate efetivo ao analfabetismo (BRASIL, 2018).

De acordo com o Centro de Referência de Educação Integral (2017) o ensino de jovens e adultos deve ter um recorte próprio da educação a partir de uma perspectiva voltada para a integração dos indivíduos à sociedade, para que ele se coloque como um ser crítico. Devem ser garantidos o trabalho com o conteúdo, mas também a participação social e o desenvolvimento humano, apontam os entrevistados.

Para tanto, o desafio vai para além de abrir uma sala de aula. O investimento deve contemplar as diversas dimensões dos problemas enfrentados por esses indivíduos como baixa renda, transporte, saúde e assistência social, entre outras questões que fazem parte dos desafios a serem enfrentados pelas agendas de desenvolvimento sustentável e de educação 2030 para o campo da EJA, cuja proposta é associar esta modalidade de ensino a uma forma cada vez mais intersetorial com outras áreas como saúde, meio ambiente, geração de emprego e renda e bem estar (CATELLI et al. 2014).

De acordo com o Lambach (2007, p. 48)

É crescente a popularização desta consciência de que cabe a todos, mas principalmente ao Estado através das políticas públicas, a realização desta desafiadora tarefa de inserir ao meio social aquele que historicamente viveu às margens da sociedade. Mas este desafio não será vencido sem o esforço conjunto da sociedade civil com os órgãos governamentais. Esta população que sempre foi vítima de um sistema excludente tem se despertado para a necessidade de lutar por direitos já reconhecidos na letra, porém renegados na prática. A consciência deste direito e o desejo de por ele batalhar impulsionam esta população para as mobilizações que fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos

político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas determinantes para destacar as especificidades dos sujeitos da EJA.

Lambach enfatiza o aspecto sociocultural como marca decisiva do que se tem concebido atualmente como Educação de Jovens e Adultos. Pode-se afirmar que o território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (IBIDEM, p. 59).

Então, ao se falar em Educação de Jovens e Adultos, é possível vislumbrar uma ação educativa direcionada a um sujeito com escolarização básica incompleta ou até mesmo nunca iniciada e que acaba por acontecer nos bancos escolares já na idade adulta ou na juventude (FONSECA, 2007). A interrupção de seu processo escolar não acontece devido uma simples negação de prestação de serviços, mas sim por pertencer a uma fração significativa da sociedade que se encontra à margem, excluída do mercado de trabalho, da escola e da maioria dos bens de consumo.

Os processos de ensinar e aprender englobam fenômenos que ocorrem em toda e qualquer sociedade, garantindo uma transposição de saberes ao longo de gerações que contribuem amplamente para as questões culturais de ser, estar e agir tão fundamentais para as relações de convivência e adaptação do indivíduo aos grupos sociais. Portanto, sem educação não há vida em sociedade, assim como não se constrói uma sociedade sem a educação (SOTELO, 2012).

O aluno da EJA é, por diversas razões, com especificidades próprias em tudo diferente do aluno regular. É o que o distingue não é o turno de estudo, mas sim a forma como se constituiu a sua relação com a escola, na aprendizagem no ensino formal. Por todas essas questões é que o trabalho do professor de jovens e adultos precisa ser o de conquistar e reconquistar o seu aluno a cada dia, mostrando-lhe a importância da escola, provando-lhe que ele tem direito a estar naquele espaço e a receber educação de qualidade. Mais do que ensinar a ler e a contar, o professor precisa despertar no aluno adulto que vem com uma enorme bagagem de vivências e experiências, a importância da leitura e da escrita enquanto instrumento de luta política, enquanto instrumento de busca por seus direitos enquanto cidadão (ROSA, 2011).

A realidade escolar vivenciada pelo aluno da EJA precisa e deve ser

conhecida pelo educador a fim de que se possa elaborar um plano de trabalho pautado num currículo que atenda às particularidades desses estudantes. Ao se considerar o arcabouço legal que envolve as políticas públicas educacionais, o próximo item se limita à análise da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) no qual se analisa seus reflexos sobre a EJA e a importância destas políticas serem efetivadas para garantir uma proposta de ensino capaz de atender as particularidades dos estudantes desta modalidade.

1.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BNCC

A Educação de Jovens e Adultos é fruto de um processo de lutas a qual tem Paulo Freire como seu principal representante. Segundo ele, o objetivo era proporcionar às populações adultas que ainda não eram alfabetizadas, a oportunidade de aprenderem as duas competências básicas para compreender o mundo: ler e escrever. Neste tópico serão apresentadas as orientações sobre a EJA presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2017). Em nosso cotidiano, as TICs como os dispositivos digitais, operam continuamente em praticamente todos os serviços essenciais, dos utensílios do lar às atividades laborais, na saúde, na agricultura, nos automóveis e na crescente automação que traz enormes desafios sociais e econômicos. Majoritariamente, a informação que a humanidade possui e utiliza está armazenada digitalmente. O mundo é cada vez mais dependente de tecnologias digitais. Para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem uso crítico, ético, seguro e eficiente das tecnologias digitais, é necessário compreender o mundo digital e como operam suas ferramentas. Mesmo soluções locais requerem abordagens intersetoriais baseadas em crescente uso de artefatos digitais e conhecimentos cada vez mais interdisciplinares das Ciências, Humanidades e Artes. O desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem elencados na BNCC também passa inevitavelmente pelas TICs.

A BNCC define um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que todos os alunos da educação básica devem adquirir no Brasil. É uma referência obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país (LOPES, 2018). Este documento foi elaborado por um grupo de especialistas em educação de todas as regiões do Brasil, levando em conta as diversidades culturais, sociais e regionais do país e serve como um guia para que os professores possam planejar e executar suas aulas e avaliações de acordo com as expectativas do sistema educacional (BIGODE, 2019).

Está dividida em áreas de conhecimento: Matemática; Ciências da Natureza; Linguagens e Ciências Humanas. Além disso, ela define as competências gerais que todos os alunos devem desenvolver, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação (LOPES, 2018).

A implementação tem sido um desafio para as escolas brasileiras, pois requer uma reformulação da forma como o ensino é conduzido atualmente. No entanto, acredita-se que ela possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país (PERTILE, 2020).

Com a aprovação da BNCC em 2017, a EJA passou a integrar o documento, com diretrizes específicas para sua organização e desenvolvimento. A EJA passa a ser organizada em ciclos de formação, contemplando a educação básica (ensino fundamental e médio). Além disso, considera que a educação deve ser voltada para a formação integral das pessoas, desenvolvendo competências e habilidades que permitam a participação ativa na sociedade (CATELLI JUNIOR, 2020).

Essas competências e habilidades elencadas para a educação de adultos na BNCC incluem: compreender e se expressar em diversas linguagens; pensar criticamente; utilizar a tecnologia e a informação de forma ética e responsável; compreender a si mesmo e relacionar-se com o outro e com o ambiente de forma saudável e sustentável; assimilar valores e conhecimentos culturais diversos.

A BNCC também destaca a importância do reconhecimento da identidade dos estudantes, levando em consideração que muitos deles têm experiências de vida e trajetórias escolares muito diversas. Por isso, a educação deve ser contextualizada e adequada às necessidades e demandas dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios (CATELLI JUNIOR, 2020).

Outro ponto importante da BNCC para a EJA é a promoção da educação inclusiva, que deve garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, respeitando suas diferenças e necessidades educacionais especiais. O documento tem diretrizes específicas para a Educação de Jovens e Adultos, objetivando a formação integral das pessoas e atendendo as necessidades e demandas dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios (PERTILE, 2020).

Ao se analisar em termos teóricos, a BNCC apresenta uma proposta fragilizada para os alunos da EJA. A literatura publicada até o momento traz pontos importantes para se refletir sobre o assunto. Nesse sentido, Carvalho et al. (2020) trazem discussões importantes a partir de um estudo realizado por eles cujo objeto é a análise da inserção da EJA na BNCC.

Um destes documentos é o Relatório de Monitoramento Global da Educação (2017) divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e Cultura (UNESCO), o qual apontou dados preocupantes acerca do percentual de pessoas acima de 15 anos que ainda são analfabetas no país, um total que ultrapassa os 13 milhões. Número bem expressivo que indica a necessidade de se positivar políticas públicas voltadas ao fortalecimento dessa modalidade. Entretanto, na contramão do que se espera, o que se nota na prática é a não inclusão desse público no texto da BNCC. Tal problemática se tornou tema de discussão em vários encontros com especialistas e educadores da EJA em diferentes contextos (CARVALHO et al. 2020).

No artigo “O não lugar da EJA na BNCC” Catelli Jr. (2020), evidencia que grande parte dos educandos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas de baixa renda que já passaram por sucessivas situações de exclusão, que tem relação com aspectos raciais, de gênero ou de falta de condições mínimas para permanecer na escola quando eram crianças. Ao não incluir essas particularidades, a BNCC deixa de cumprir seu verdadeiro papel que é o da inclusão, já que sua proposta é tornar o ensino acessível a todos sem distinção. Ocorre que esta equidade deveria incluir o acesso pleno, inclusive a inclusão digital, já que a informatização dos processos como a EJA TEC no estado de Goiás é uma proposta em desenvolvimento a qual requer uma preparação maior destes alunos para que possam utilizar estas ferramentas a seu favor.

Na BNCC a modalidade EJA não foi priorizada, no contexto do ensino-aprendizagem é considerado como fundamental no processo da construção da personalidade humana, visto que o indivíduo transforma seus conhecimentos e significados, dando origem a outros, e assim vai se constituindo como sujeito na sociedade, de acordo com suas demandas sociais e aquelas que a escola visa atender diante de seus objetivos educativos que buscam cumprir (LOPES, 2018).

Sendo assim, é importante saber que, tanto o educador quanto os estudantes participam de forma ativa e compartilhada na escolha e na participação das atividades pedagógicas propostas, procurando variar quanto às atividades escolhidas pela educadora e estudante (MORAM, 2009).

Essa capacidade requer que o educador exerça uma reflexão sobre o seu próprio trabalho educacional, a sua maneira de ensinar, delineando seus objetivos e instrumentos de trabalho, pois se acredita que para ensinar exige a capacidade intelectual de quem ensina. Para isto se faz necessário o domínio das teorias que é a base da construção dos conhecimentos referentes ao ensino (MORAN, 2009).

Para Libâneo (2006) as escolas formadoras de professores ou educadores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir diante dela e transformá-la.

Almeida e Prado (2011) apontam que ações eficientes de personalização do ensino e da aprendizagem, associadas ao uso de tecnologias digitais, viabilizam ao estudante mover-se, de maneira gradativa para o papel de protagonista no processo de construção de conhecimento e conseqüentemente a promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno são características importantes do ensino híbrido.

Nesse contexto integrar as tecnologias digitais ao currículo sugere um novo mecanismo de organização curricular e esse deve ser mais flexível visto que o entendimento de paisagem midiática é visto como aquela que poderia beneficiar o surgimento de novas práticas socioculturais e pedagógicas na educação, diante da contemporaneidade (SALVAT, 2000).

Assim, integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar, é fundamental uma vez que a proposta, além de balizar-se na busca de ampliar os saberes das disciplinas, também visa contribuir para que os futuros professores experienciem as potencialidades (ALMEIDA; PRADO, 2011).

A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas e que considere o avanço das tecnologias da informação e comunicação.

Conforme Moran (1997, p. 3).

O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante.

O uso da tecnologia no currículo também pode preparar os alunos para o mercado de trabalho, no qual a tecnologia tem um papel cada vez mais importante, mas que não seja vista como um “acessório” no processo educativo da EJA, mas

sim como um elemento fundamental para tornar o ensino mais efetivo e atualizado (ANDRADE, 2008).

O currículo deve se apresentar com propostas políticas pedagógicas que estejam em sintonia com essa realidade, sendo necessário não apenas investir em equipamentos e formação de professores, mas antes de tudo reinventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como jovens e adultos aprendem hoje (BELLONI; GOMES, 2008).

Estas propostas devem estar voltadas para a superação do analfabetismo digital que ainda se encontra presente no público adulto em razão das tecnologias terem chegado de maneira mais intensa a partir do final do século passado. Além disso, nem todos têm acesso a elas, que seja por questões financeiras, quer seja por dificuldade de lidar com ela.

2.3 ANALFABETISMO DIGITAL: UMA MARCA DA CONTEMPORANEIDADE?

Para os alunos e alunas que frequentam as turmas de EJA, os desafios são ainda mais amplos e complexos como: lutar para fazer deste espaço um lugar onde possa conviver, aprender, participar e pertencer, e de onde historicamente esteve excluído; encontrar forças para vencer as adversidades cotidianas do cansaço físico e mental; resgatar em si mesmos a crença de que podem aprender, mesmo que o dia-a-dia no processo de aprendizagem lhes indique que não são capazes.

Além disso, enfrentam desafios para vencer as diferenças culturais, linguísticas e sociais que são verdadeiros abismos entre sua realidade existencial e os espaços educativos. Para tanto, devem acreditar na sua potencialidade e na esperança de apreender saberes complexos e assim, se sentirem mais confiantes em participar efetivamente das decisões sobre si mesmos e seu contexto social, cultural e político sendo estes mecanismos que ajudam os estudantes da EJA a perceberem o mundo com um olhar crítico (CATELLI et al. 2014).

De acordo com Augusto e Porto (2020) a escola é um espaço no qual o educando interage com conhecimentos distintos e se molda na necessidade de relacionar com conhecimentos novos, transformando-os, com o tempo, em instrumentos para viver na sociedade letrada e intelectual.

Não se pode negar o grande impacto causado pela facilidade de acesso às tecnologias digitais no ensino contemporâneo. Dessa forma, é preciso um olhar para as novas tecnologias como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, diversificando a metodologia de ensino. A ampliação do uso das tecnologias tem modificando as relações sociais, e, nesse sentido, percebe-se que a globalização e o desenvolvimento da tecnologia trazem mudanças na sociedade e apressando o desenvolvimento cultural e tecnológico, na educação, a qual vem colocando novos desafios para todos os estudantes e professores.

Os jovens e adultos buscam na escolarização a formação adequada para atender as exigências do mercado de trabalho e desejam conhecer as novas tecnologias no ambiente escolar. Assim, o desenvolvimento tecnológico trouxe mais comodidade e facilidade a toda a população, e de forma acelerada essa revolução foi se desenvolvendo e ganhando mais público, e assim, desenvolvendo a internet e a interatividade a toda a população fazendo com que a sociedade ficasse cada vez mais atenta às informações nas redes de acesso (GUARESCHI, 2005).

A educação através das TICs tem ganhado ênfase na atualidade, ao se considerar que passamos por uma pandemia global da COVID 19 a qual mudou hábitos e práticas na Educação de Jovens e Adultos, as aulas e atividades ministradas por meio de celulares, computadores, tablets, laptops e outros dispositivos tecnológicos. No entanto, o acesso a plataforma, as aulas e atividades foram comprometidas visto que, a maioria, dos alunos não tiveram a acesso internet e também demonstraram pouca habilidade para lidar com as tecnologias.

Nas ruas, *shopping centers*, escolas, bares, hotéis e universidades, percebe-se que as pessoas estão cada vez mais conectadas a dispositivos, principalmente o celular, representante principal da comunicação móvel terrestre (PEDROSO, et al. 2002).

Porém o impacto social causado pela chegada da tecnologia de informação e comunicação (TIC) nos últimos anos ocasionou intensas modificações em todas as esferas educacionais, uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, principalmente da modalidade da EJA que tem exigido do professor uma série de habilidades e competências (ALMEIDA, 2011).

A política pública deve fortalecer Sistemas Educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à Educação Básica em todos seus níveis e modalidades sendo obrigatória e gratuita. A socialização e a cultura escolar são conceitos complementares que ajudam a compreender as práticas educativas e o processo desenvolvido, segundo o qual se afirma a existência de uma forma institucional específica (GOODSON, 2001).

O desafio para os educadores é grande! Assim, é necessário sempre aprender mais, sob diferentes aspectos e principalmente através do diálogo que é uma base fundamental na prática pedagógica. Para se ter resultados positivos diante das práticas pedagógicas é essencial que aconteça trabalhos e planejamentos de cunho coletivo, que visem o diálogo e a interação dos professores frente a prática interdisciplinar para que a mesma se torne um mecanismo de aprendizagem dos alunos (GOODSON, 2001).

Para Saviani (2020) as práticas socioculturais são de significação e de atribuição de hegemonia aos discursos enunciados que se constituem conhecimentos discursivos assentados em necessidades e interesses de cada grupo ou comunidade em função de relações de poder.

Diante desses aspectos, o que se nota é que quando se desenvolve um trabalho comprometido com as práticas socioculturais os resultados são positivos e o processo de ensino aprendizagem é significativo. Isso não quer dizer que os componentes educativos sejam eliminados, e sim unificados para um trabalho significativo tanto para os alunos, quanto os professores, de acordo com as áreas do conhecimento (BOSCHETTI, 2014).

Nesse sentido, é importante uma visão mais diversificada e para que isso aconteça o mesmo deve estar equipado e disposto a buscar criações metodologias que promova a participação de todos como também incentive essa dinâmica como também promova um olhar mais sensitivo para que possa compreender que todos têm o papel e responsabilidade no que é necessário (COSTA, 2012).

Para Nogueira (2014) quando se fala em educação, surge a necessidade de falar sobre sua principal definição, visto que a mesma é considerada como um ato de produzir, direta e intencional, em cada indivíduo singular, pois sabendo que os seres humanos são produzidos de forma histórica é necessário entender que eles são constituídos coletivamente.

O educador precisa estar atento e tem a responsabilidade de renovar suas práticas educacionais sempre que for necessário, e fazer uma reflexão de seus conhecimentos didáticos elucidados, consciente das mudanças que ocorrem no meio social e que não detém sozinho o domínio da difusão do conhecimento, tendo de acolher as novas formas de aprendizagem que já são abertas e influenciadas no mundo da tecnologia. Para que isso ocorra, é necessário que tenha uma política de formação continuada para uso das tecnologias na escola e também o apoio técnico para o manejo com os equipamentos disponíveis na unidade escolar.

O uso educacional das tecnologias digitais exige tanto o domínio das principais funcionalidades e modos de operação dos recursos tecnológicos disponíveis como a identificação de suas potencialidades pedagógicas para que o professor possa incorporar seu uso em atividades em consonância com as intenções implícitas na proposta curricular (COSTA et al. 2012).

Experiências educacionais com as tecnologias digitais têm provocado conflitos, tensões e muitos desafios nas relações que acontecem em sala de aula, isso porque os alunos, considerados nativos digitais, se apropriam, convivem e dominam o mundo digital de maneira bem mais confortável que os educadores, muitos dos quais se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e

demonstram pouco interesse em incorporá-las ao currículo e à prática pedagógica (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Para compreender quando, como, para que, com quem e o porquê integrar a escola com esta cultura digital, com o uso das tecnologias digitais, é fundamental apropriar-se de uma posição questionadora, crítica e reflexiva perante as tecnologias, de tal forma que expresse o processo de construção, criatividade, exclusividade do ser humano, com todas as suas oscilações e contradições (FREIRE, 2000).

As tecnologias por si só não garantem a educação democrática, muito menos a aprendizagem dos alunos; é a maneira como são utilizadas nos processos educativos que pode vir a favorecer resultados promissores em termos de construção de conhecimento. Nossos alunos devem ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento, ou seja, construtores de sua própria história ao utilizar-se de instrumentos da cultura digital (COSTA, 2012).

E, nesse sentido, para se pensar na integração das tecnologias digitais ao currículo, é indispensável, que os agentes da educação (aluno, professor, gestor e comunidade) interpretem criticamente este mundo digital, mas com vistas distintas daquilo já feito no passado. Um primeiro passo é tentar integrar o que foi criado separadamente: o currículo e as tecnologias (MORAN, 2009).

De acordo com Freire (2008) para pensar o currículo coerente com os princípios educativos o grande desafio da democratização da gestão das unidades escolares para construir uma escola pública com qualidade social, onde o processo de elaboração e reformulação curricular seja uma construção coletiva, vivenciada em uma dinâmica de diálogos com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa.

O currículo não é visto como algo pronto e acabado, que após prescrito, precisa ser seguido fielmente do início ao fim. Pelo contrário, acreditamos num currículo vivo e real, que se desenvolva na ação, a partir do planejamento, que seja flexível, que contemple a diversidade, as necessidades dos estudantes, a igualdade de acesso aos diversos instrumentos culturais e que incentive os cidadãos a serem criticamente participativos aptos a ir além do seu universo cultural (MORAN, 2009).

Para Menezes et al. (2014) o professor deve usar da sua autonomia e da sua liberdade para a concretização da prática pedagógica por uma política de educação com o intuito de diminuir os problemas no ambiente escolar. Assim, as referidas políticas educacionais foram concretizadas com o foco em atingir a grande massa, e

possibilitando a igualdade social, por isso identifico nesse momento a preocupação com a educação em um sentido mais amplo, ou seja, sua abordagem nos espaços não escolares.

De acordo com Capella (2006) os educadores devem ter um posicionamento condizente com uma proposta de uma educação emancipatória, disponibilizando ao educando possibilidades de escolhas e a autonomia para o desenvolvimento de seus conhecimentos. Dessa forma, é necessária a reflexão acerca da formação dos profissionais da educação, os pedagogos para atuar nesses espaços, tendo como eixo norteador as políticas educacionais relacionadas à sua formação.

Nesse sentido, a política curricular em ação não pode ser definida apenas no âmbito da macropolítica, envolve a micropolítica, ou seja, os atores diretamente ligados com a prática educacional, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os atores, sejam estes indivíduos ou instituições (GOODSON, 2001).

De acordo com Moran (2009) quando as tecnologias digitais são efetivamente integradas ao currículo escolar, pode-se dizer que estas se tornam invisíveis, uma vez que o foco não está na tecnologia em si, mas no processo educativo. Neste caso, professores e alunos se apropriam das mesmas, com intenções pedagógicas claras e seu uso está direcionado à aprendizagem do conteúdo em estudo. Deveria ser a concepção de integração que utilizamos ao analisar o processo de ensino e aprendizagem.

Com o avanço das tecnologias, as possibilidades de ensino se ampliaram significativamente, oferecendo novas formas de aprendizado a esses estudantes do ensino de jovens e adultos. Uma das principais formas de utilizar as TIC'S na EJA é por meio da internet. Através dela, é possível acessar cursos online, videoaulas, jogos educativos e outras ferramentas que tornam o processo de aprendizado mais envolvente e interessante (ANDERIELI, 2020).

Nesse caso poder-se-ia refletir o analfabetismo digital que se refere à falta de habilidades e conhecimento no uso de tecnologias digitais, como internet, dispositivos móveis e aplicativos de computador (SUAMI, 2017).

A inserção de tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem requer um repensar da prática docente, pois ela não é neutra e transforma a relação ensino-aprendizagem. Isso é muito importante para que possíveis decepções ou resultados negativos não sejam, de forma simplista, atribuídos à tecnologia. Assim, as

tecnologias digitais estão cada vez mais integrados em sala de aula na vida dos alunos, o ensino da EJA tem permitido a criação de novos ambientes comunicativos e expressivos que abrem a possibilidade de desenvolver novas experiências formativas, expressivas, educacionais colaborando com o desenvolvimento de habilidades diversas, bem como podem ajudando a promover uma maior participação dos alunos nas aulas, possibilitando a realização de diferentes atividades, pois o acesso a múltiplos recursos educacionais e ambientes de aprendizagem disponibiliza informação e múltiplos materiais didáticos digitais.

As pessoas da geração X (nascidos entre 1965 e 1981) podem ter dificuldades em acessar e usar informações e recursos digitais, o que pode limitar sua capacidade de realizar tarefas cotidianas e participar plenamente da sociedade e da economia digital. O analfabetismo digital costuma ser mais comum entre pessoas mais velhas, aquelas que vivem em áreas rurais e pessoas com baixa renda e nível educacional (AMARO, 2014)._Anderieli (2020) refere-se à dificuldade ou impossibilidade de uma pessoa em lidar com as tecnologias digitais. Isso pode incluir dificuldades em usar aplicativos, enviar e-mails, realizar compras *online*, entre outras habilidades essenciais para a vida moderna.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) apontam que 11 milhões de brasileiros não sabem ler, nem escrever. Para tentar minimizar o problema, o Plano Nacional de Educação (PNE) propôs como meta erradicar o analfabetismo até 2024. A EJA e o analfabetismo digital são temas relacionados, já que muitas pessoas que não tiveram acesso à educação formal também têm dificuldade em lidar com as tecnologias da informação, o que sugere ações pontuais para reduzir estes problemas.

Como a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano, é importante que a EJA também leve em conta o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes. Isso pode envolver a inclusão de disciplinas específicas sobre tecnologia e também o desenvolvimento de projetos que incentivem a utilização de ferramentas digitais em diferentes áreas do conhecimento (DEMO, 2005).

Além disso, é preciso buscar soluções para que o acesso à tecnologia e à internet seja democratizado, permitindo que mais pessoas possam se beneficiar das oportunidades que as novas tecnologias oferecem. Somente assim poderemos combater o analfabetismo digital e garantir a inclusão digital de todos os cidadãos.

Diante da busca em apresentar reflexões sobre a relação entre as tecnologias digitais no que tange principais desafios emergentes nas relações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem junto com os alunos da EJA (Educação de jovens e adultos). A Literatura mostra que as novas tecnologias digitais e propostas curriculares coerentes na EJA são importantes, uma vez que visam garantir a qualidade da educação em todas as áreas dessa modalidade de ensino (AMARO, 2014).

As tecnologias têm a finalidade de fazer com que o estudante participe ativamente do seu processo de aprendizagem, trabalhando com autonomia, responsabilidade, proatividade, trabalho em equipe e independência. A integração de novas tecnologias no âmbito educacional permitiu a criação de novos métodos e modalidades de ensino, de forma, a atender os mais diversos estilos de discentes, auxiliando na interação do professor com o aluno, e possibilitando um aprendizado alternativo, foram realizadas atividades que estimularam os alunos a solucionar problemas, sendo que, os estudantes ainda executam uma série de trabalhos de modo a reforçar o aprendizado.

Nesse contexto, compreende-se que a importância da formação continuada do docente para sua formação profissional e as exigências que vão surgindo na realidade atual do mercado de trabalho contemporâneo. Percebe-se que é preciso capacitar-se não somente para comunicar, como também para construir modelos práticos voltados para a realidade do contexto social contemporâneo.

Não se pode pensar que um profissional da Educação está pronto, pois, sempre precisa se capacitar para o desempenho de seu verdadeiro papel de protagonista na Educação Formal para que assim auxilie seu aluno principalmente o da EJA a utilizar a tecnologia como sua aliada tanto para a vida pessoal, quanto profissional e acadêmica.

CAPÍTULO 2 SÍNTESE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES DESTAQUES

O presente capítulo traz elementos sobre a Educação de Jovens e Adultos no período compreendido entre 1963 e 2023. No processo de constituição das políticas públicas como via de democratização do acesso ao direito à educação. Também traz ao centro as contribuições de Paulo Freire em sua luta em prol da educação de pessoas que por um motivo ou outro se afastaram da escola.

Os estudos pesquisados foram no campo teórico e prático da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no qual abordamos o histórico a partir de 1967 quando se dá a criação do Mobral, com alguns recortes, até a política contemporânea da EJA, explicitando aspectos dos novos programas e os dilemas da modalidade.

2.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular pode ser definida como uma filosofia da educação um movimento de classes menos favorecidas. Sua origem remonta a movimentos sociais. No Brasil, sua referência é Paulo Freire. Conforme essa filosofia, assim como toda prática social, a educação é um ato político que se relaciona com a construção do mundo e da existência humana, tornando-se uma pedagogia libertadora. Assim, “a educação popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipatória que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional” (CARRILLO, 2013, p. 18).

Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921 e dedicou sua vida a educação embora formou em Direito, mas ficou conhecido pelo empenho em ensinar os mais pobres, ou seja, a prática da educação popular e se tornou uma inspiração para gerações de professores. Ele desenvolveu um método inovador de alfabetização, a partir de suas primeiras experiências, em 1963, quando ensinou 300 cortadores de cana a ler e a escrever em 45 dias.

Dedicou grande parte de sua vida à alfabetização e à educação da população vulnerável. Nascido em uma família de classe média, Paulo Freire conviveu com a

pobreza e a fome na infância, durante a grande crise econômica “depressão de 1929”.

No ano de 1943, chegou à Faculdade de Direito da Universidade de Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante o curso, teve contato com conteúdo de filosofia da educação. Ao escolher dar aulas de língua portuguesa, deixou de lado a profissão de advogado. Em 1946, assumiu a direção do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, onde passou a trabalhar com pessoas vulneráveis, ou seja, pobres analfabetos.

Assim nasceu seu método revolucionário de alfabetização de adultos. Já no regime militar (1964-1985) sofreu perseguição, ficou preso por 70 dias e foi exilado por 16 anos, considerado traidor. A perseguição a Paulo Freire pela ditadura se fez no impedimento à alfabetização de milhares de cidadãos e, principalmente, à conscientização de cada um deles sobre a própria condição social.

O método educacional freiriano aponta para uma educação que pressupõe escolhas, depende de decisões. Nesse contexto, o diálogo faz parte da construção do conhecimento, ou melhor, é a própria condição para o conhecimento. A Educação Popular defende que somente quando as classes oprimidas e discriminadas tiverem consciência de suas condições de vida e da raiz dos problemas que as afetam, poderá haver uma sociedade justa e democrática.

A Educação Popular pode ser definida como uma prática do conhecimento baseada na realidade. Sua metodologia incentiva a participação e a iniciativa das pessoas, com base na política para a mudança social e no desejo humano de liberdade, justiça e igualdade. Era um método de educação comunitário, respeitando o conhecimento dos alunos e seguindo os princípios da moral, da solidariedade e da mudança social.

Freire era uma pessoa, carismática e acolhedora nas relações pessoais, mas, suas posições abalavam as hierarquias políticas conservadoras do poder dessa época, com uma visão autoritária e entre classes, valores que reinavam na década de 1960.

Havia ainda os críticos que vinham identificar inconsistências nas proposições de Paulo Freire. Nessas ocasiões, ele mantinha uma posição de escuta e se empenhava em não confundir as críticas às suas ideias com as da sua pessoa. Entendia que elas faziam parte de uma disputa narrativa travada no campo pedagógico ele exercitava, o que chamava de círculo de cultura, isto é, a ideia de

que todos ali tinham algo a aprender e a ensinar, e que a responsabilidade do professor seria apenas buscar uma aproximação maior, um certo domínio do assunto abordado.

Mas, segundo ele, professor e aluno sempre teriam algo a ensinar e a aprender, pois somos todas humanidades inacabadas. Sua metodologia se diferencia por trabalhar com palavras que faziam parte da realidade dos alunos, como tijolo ou cimento, por exemplo. Além disso, se propunha a debater a situação de vida dos estudantes e, a partir daí dar a uma consciência crítica e autônoma. A primeira experiência ficou conhecida como as 40 horas de Angicos sendo esse o tempo total em que o método foi aplicado. Assim, era sua proposta de trabalho a aproximação maior do professor com o tema, conteúdo trabalhado pelo aluno, não lhe conferiria o direito de submeter ou envergonhá-lo no processo de ensino.

Paulo Freire não era um idealista que defendia que o professor não precisaria se preparar para ensinar, ou que o aluno não precisaria estudar para aprender. Ele partia de uma visão do ser humano como ser em processo de construção, como potência e não ausência. Nesse sentido, a relação professor e aluno é dialógica, um convite ao debate, um exercício de aproximação e distanciamento acerca de um tema, assunto, conteúdo ou currículo.

Para ele, a universidade era parte da sociedade, uma parte privilegiada, mas não isolada. No caso do Brasil, ela seria parte de uma sociedade desigual, excludente e violenta e um espaço exclusivo, de poucos. Paulo Freire entendia que quanto mais a universidade se abrisse para a diversidade dos grupos sociais mais o povo tinha as oportunidades de exercer o seu direito à cidadania plena. Sua perspectiva era de uma universidade que é parte da sociedade, e que pode se democratizar, incluir e trazer para o debate acadêmico as diferentes manifestações culturais dos diferentes grupos que a compõem.

Ele se dedicou bastante à extensão universitária, desde quando foi professor da Universidade Federal do Recife, no qual era responsável pelo Serviço de extensão. Foi então que ensaiou as primeiras experiências do método de alfabetização de adultos, primeiro no Recife, depois em Angicos, no Rio Grande do Norte, e logo em Brasília, com o Plano Nacional de Educação.

Suas experiências com a alfabetização foram bem-sucedidas e reconhecidas em 1964 pelo governo de João Goulart, que aprovou a multiplicação das experiências no Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, poucos meses após a

implantação, o plano foi vetado pelos militares, que assumiram o governo (Regime Militar).

Sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964, com apenas 43 anos de idade. Em 1967 durante o exílio, no Chile, escreveu o primeiro livro, *Educação como Prática da Liberdade*. Em 1968, publicou uma de suas obras mais conhecidas, *Pedagogia do oprimido* a qual fala de um novo modelo de ensino, com uma dinâmica menos tradicional entre professores e alunos e a sociedade na qual se inserem. O livro foi traduzido em mais de 40 idiomas.

Na pedagogia da libertação, conhecida em todo o mundo, os alunos são alfabetizados com as palavras que usam no dia a dia, sempre associando o processo de alfabetização à vida.

Paulo Freire retornou ao Brasil em 1980, com a anistia que permitiu o retorno dos exilados, e foi nomeado secretário de educação da cidade de São Paulo, cargo que exerceu até 1991.

Em 1º de janeiro de 1989 foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo, justamente porque o Partido dos Trabalhadores, partido do qual é um dos fundadores, chegou ao poder com a eleição de Luiza Erundina de Sousa para Prefeita de São Paulo. Na gestão altamente democrática de Freire, ele deu provas de que os trabalhos em colegiados e o entendimento mútuo levam à responsabilidade coletiva e à reinvenção do ato de educar com mais eficiência e adequação.

Suas decisões políticas, nascidas de sua própria teoria e de suas práticas de educador pelo mundo – não seria exagero dizer do mundo –, como também nascidas da práxis educativa das pessoas da equipe técnica que o assessorou, as quais traduziam a vontade e a necessidade das comunidades, marcaram, indelevelmente, a educação da rede de ensino do município de São Paulo.

Assim, “seu” trabalho foi profícuo “mudando a cara da escola”, como costuma dizer. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. Não se esqueceu de incluir o pessoal instrumental da escola como agente educativo, formando-o para desempenhar adequadamente tal tarefa. Eram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os(as) secretários(as) que, ao lado de diretores(as), professores(as), alunos(as), e pais de alunos, faziam do ato de educar

um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas (FREIRE, 1996).

Desde 1987, Freire foi um dos membros do Júri Internacional da UNESCO para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes cujos prêmios são outorgados e entregues em cada 08 de setembro, Dia Internacional da Alfabetização. Já em 1991, ele foi professor convidado da USP, a mais antiga e uma das mais famosas universidades do país, para desenvolver um trabalho amplo, proferindo palestras nas Faculdades, gravando vídeos e discutindo projetos novos e pioneiros da Universidade.

Paulo Freire morreu em São Paulo em 1997, aos 76 anos. Pedagogo, devotou grande parte de sua vida à alfabetização das pessoas mais pobres. Assim foi o criador do método Paulo Freire de alfabetização, mundialmente conhecido.

A Lei nº 12.612/2012 estabeleceu a Paulo Freire, educador e filósofo, o título de patrono da educação brasileira. Ele considerava a educação uma batalha para ajudar todas as pessoas a conquistarem a felicidade.

De acordo com Soares (1997, p. 21)

Para Paulo Freire, o objetivo da educação e a missão dos professores são, acima de tudo, capacitar os estudantes a se tornarem felizes a partir da sala de aula. Por isso, mesmo após décadas, esta metodologia é e será contemporânea, pois a educação é uma grande batalha para assegurar e propagar os princípios da dignidade humana (SOARES 1997, p.21)

O Brasil presta uma homenagem ao Educador Paulo Freire por sua obra e vida pela educação brasileira, sendo a figura de maior destaque na educação brasileira contemporânea, com seu método educativo, tem ajudado muitos países no mundo a repensar a visão humanizada da prática em sala de aula, Reconhecido internacionalmente, Paulo Freire recebeu inúmeros títulos e importantes premiações. O livro *Pedagogia do oprimido* é um marco na sua obra. Um grande pensador brasileiro das ciências humanas e um dos mais reconhecidos em todo o planeta. Ele foi professor das universidades de Harvard, nos Estados Unidos, e Cambridge, na Inglaterra, e teve mais de 40 títulos de doutor *honoris causa* em universidades como Oxford, na Inglaterra, e Coimbra, em Portugal.

Para o secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Rossieli Soares da Silva, o método Paulo Freire é revolucionário porque acreditava que a educação proporciona os meios para transformar as pessoas e a sociedade numa escala global. A educação de jovens e adultos é um desafio permanente. “É preciso

morar e conhecer a comunidade, interessar-se pelo dia a dia do aluno, pelo conhecimento que ele tem”, salienta. “A gente conversa, se interessa e vê como formá-lo de uma maneira eficaz.”

A educação também é uma luta. Uma luta diária. E diante dessa visão que Paulo Freire tinha sobre o mundo, conseguiu ter a fina sensibilidade de que a alfabetização tinha que ocorrer a partir da realidade do alfabetizando e não por métodos impostos, que não conversavam com o aluno (SILVA, 2012, p.15).

É importante ressaltar que a EJA se fez (faz) na relação direta com a educação popular e de base, de onde derivam seus conteúdos e compromisso em termos políticos, sociais e profissionais. Deve também ser vista como uma proposta construída no interior dos diferentes movimentos sociais a exemplo da cultura popular, ao considerar que diferentes manifestações culturais e artísticas podem ser mais mediadoras neste processo educacional (FREITAS, 2007).

Em termos históricos a EJA é resultado da união e do compromisso formado entre a alfabetização e a educação popular. Aquela entendida como um processo amplo e profundo, pensada para grandes contingentes populacionais e que ajudassem estas pessoas a enxergar novos horizontes para mudar e melhorar suas vidas de modo que pudessem ler o mundo e transformá-lo “A educação popular era entendida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana” (MANFREDI, 1980 p. 40).

Entre as décadas de 1960 e 1970 os movimentos de educação popular vieram a se concretizar a proposta e filosofia do método/sistema de Paulo Freire, o qual se tornou um ponto de apoio dos trabalhos de emancipação dos setores desfavorecidos.

Desse modo, as práticas de alfabetização desenvolvidas no método freiriano denunciavam de modo claro o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, contidas nas diretrizes educacionais oficiais e que buscava a continuidade de um ensino voltado para condições de exploração e submissão pacífica dos setores populares (FREIRE, 1992).

De um modo geral, é na educação popular que os compromissos são cumpridos para tornar as condições de vida concretas de modo que as pessoas pudessem ter acesso a aprendizagem e a diferentes materiais pedagógicos, assim como das análises conjunturais e estruturais que se faziam à época. Ao atuar dentro

desta proposta a educação popular iniciou junto aos mais diversos setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão (FREITAS, 2007).

Nesse sentido, deve-se tomar como referências paradigmáticas os conhecimentos e valores que estão sendo gerados nas práticas de resistência e nas atuais ações coletivas da educação popular dentre as quais estão a luta contra o modelo econômico neoliberal, os regimes políticos autoritários e as múltiplas formas de exclusão e subordinação. Uma característica histórica da educação popular é sua estreita relação e vocação de apoio a movimentos e organizações populares. Em grande medida, o discurso fundador teve como referência movimentos liderados por atores sociais como trabalhadores, camponeses e moradores urbanos (BRANDÃO, 2001).

Para a educação popular não basta reconhecer ou contribuir para a construção de um pensamento crítico e de uma racionalidade epistêmica alternativa àquela que predominou da cultura ocidental, da ciência moderna e do chamado pensamento hegemônico único. É preciso gerar propostas formativas que possibilitem o reconhecimento, apropriação e construção de racionalidades e subjetividades emancipatórias, por parte dos educadores populares e conseqüentemente, pelos sujeitos de suas práticas educativas (FREITAS, 2007).

Em outras palavras, a educação popular defende a importância de se pensar uma formação que emerge desses paradigmas emancipatórios. Desse modo, assumir este desafio implica reconhecer que a formação nestas racionalidades e subjetividades alternativas não se deve limitar à obtenção e divulgação de informação ou conteúdos críticos, como dados e análises conjunturais realizadas por especialistas (CALDART & KOLLING, 2001).

Pelo contrário, trata-se de promover as estratégias de conhecimento crítico e pensamento emancipatório dos sujeitos, a partir do reconhecimento de seus saberes e disposições prévias, bem como de assumir as opções, critérios e aportes pedagógicos da própria educação popular e de outras culturas críticas e práticas sociais indicadas (CALDART & KOLLING, 2001).

Assim, favorece os processos de conscientização e participação a fim de que estas passem a entender, a partir de uma perspectiva histórico-social crítica as razões e os porquês delas estarem vivendo em tais condições desumanas e de exploração. E, ao entenderem isto, começam a se posicionar para garantir seu direito de participação na educação e na sociedade (BRANDÃO, 2001).

Como consequência deste trabalho aliado às práticas da alfabetização, sob o enfoque histórico-social crítico, é possível vislumbrar a busca pela criação de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacionais, para substituir ou, ao menos, fazer frente à forte importação dos modelos estrangeiros àquela época, nos vários campos profissionais e, entre eles o da educação (BEZERRA, 1980).

Ademais, é a partir desta parceria que são gestadas também as raízes para o fortalecimento da participação dos setores populares na reivindicação dos seus direitos básicos e fundamentais. Um detalhamento e ilustração maiores e mais ricos a respeito destas várias práticas podem ser encontrados nos trabalhos educacionais desenvolvidos na década de 1960, no campo da alfabetização, dos movimentos populares e da cultura popular. Entre os mais conhecidos estão as várias experiências da alfabetização de adultos propostas na filosofia de Paulo Freire, e a experiência acontecida no Rio Grande do Norte denominada “De Pé no Chão também se aprende a ler”, numa alusão aos trabalhadores do campo (FREITAS, 2007).

Ao mesmo tempo, a partir da educação popular têm sido feitas contribuições sobre a questão metodológica e pedagógica das práticas sociais alternativas e da formação de educadores. Propostas como o diálogo de saberes e o diálogo cultural foram incorporadas a outros discursos e práticas educativas, como a interculturalidade e o tratamento de conflitos (FREITAS, 2007).

A partir da Educação Popular passa-se a entender o adulto analfabeto como um sujeito com experiências, vivências e saberes a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem, com foco na população analfabeta rural nos homens e mulheres simples do campo, ou seja, população mais vulnerável e carente economicamente.

2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1963 – 2023)

A trajetória histórica da EJA no Brasil, de forma legal, iniciou com a Constituição de 1891, no tempo do Império previa que os analfabetos e mendigos não votassem e nem fossem votados, condição que era compartilhada por mais de 65% da população da época de 1900 (INEP, 2000). Esse fato revela a profunda desigualdade social brasileira e a necessidade de educar as crianças, jovens e

adultos. Entre as ações realizadas, destacamos a Reforma João Luiz Alves, de 1925, e a Constituição de 1937. A primeira, também conhecida como Lei Rocha Vaz, se trata do Decreto Nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925, em seu artigo 27, lemos o seguinte: “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos”.

Assim, o ensino primário se tornou obrigatório e gratuito aos brasileiros, alfabetizados ou não, que podiam votar. Após a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, o Brasil, como membro, precisou lidar com o índice de 55% de analfabetos (INEP, 2000). Grande parte dos estudantes da EJA são pessoas que já constituíram famílias. O Decreto-Lei nº 8.529 de 02/01/1946 em que o ensino primário supletivo era destinado aos adolescentes e adultos (Art. 2º, alínea “b”) e o Serviço de Educação de Adultos, que fazia parte Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em 1947.

Entre as décadas 1950 e 1960, um número significativo de professores e pesquisadores desenvolveram projetos voltados à alfabetização de jovens e adultos, em que os objetivos era capacitar o povo brasileiro para uma participação muito mais ativa na vida social e política do país (BEZERRA, 1980).

De certa forma esperava-se que isto pudesse propiciar um crescimento econômico do país, mas não que este fosse o resultado principal, mas uma consequência lógica e evidente da evolução intelectual de um grupo.

Na década de 1960, o analfabetismo atingia aproximadamente 40% da população (INEP, 2000). A Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, institui a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Uma das abordagens do MOBRAL era a “alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e direitos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com o uso de programas de Rádio e programas de TV, com a duração prevista de nove meses” (BRASIL, 1967). Já na década de 1970, foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 foram criados cursos supletivos que tinha como objetivo “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). O método de Paulo Freire estava em plena ascensão no âmbito das medidas governamentais para erradicação do analfabetismo até a instalação do regime militar, em 1964.

O Golpe Militar de 1964 rompeu com o ciclo das liberdades democráticas na história do Brasil, foi responsável pelas mudanças políticas, econômicas e socioculturais da época em consonância com o ideário militar. Realizado em 31 de março de 1964, a Ditadura Militar (DM) depôs o então presidente João Goulart, conhecido como Jango, e colocou os militares no governo do país até o ano de 1985 (MOREIRA, 2011).

Com a queda do então governo, o projeto de alfabetização de adultos proposto pelo Ministério da Educação a Paulo Freire foi interrompido, pois o governo militar entendia que o movimento de alfabetização de adultos planejado para o país se tratava de uma ideologia de cunho socialista. “Então, além de desmontarem todo o aparato acumulado durante a década anterior, os militares refrearam os grupos idealizadores dos programas de alfabetização, o que exigiu que Paulo Freire e outros expoentes da educação se exilassem” (PASSOS et. al. 2013, p. 42).

Com a intervenção dos militares apoiados pelas elites civis, todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade. Apenas o Movimento de Educação de Base foi mantido, sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão de seus objetivos teóricos e metodológicos, além de sua mudança geográfica (deslocamento do Nordeste para a Amazônia). Com o Golpe de 1964, o país ingressou na fase capitalista monopolista de Estado (PEDERIVA, 2015).

O Estado, ao mesmo tempo em que atuou com base em uma política econômica fortemente modernizadora, manteve e aprofundou a dependência ao imperialismo, as disparidades regionais e a desigual distribuição de renda. [...] o golpe militar produziu uma ruptura política, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e seus dirigentes censurados. A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” foi interrompida e seus dirigentes foram presos (MOREIRA, 2011).

Nos primeiros anos após o golpe militar, a EJA não foi prioridade e esse desinteresse do novo governo gerou grande repercussão internacional, o que fez com que a UNESCO interviesse e repassasse as orientações pedagógicas brasileiras desse segmento para a responsabilidade de técnicos americanos, com os, “acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos (USAID), assinados entre o período de 1964 a 1968, alguns com vigência até 1971.

A partir desse acordo, a educação brasileira passou a sofrer interferência direta do governo dos Estados Unidos” (PEDERIVA, 2015).

Após a redemocratização do Brasil, em 1985, veio a Constituição de 1988 e, com ela, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Esta prevê a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

No ano 1997 durante a V Conferência Internacional sobre a EJA (V CONFINTEA), na cidade alemã Hamburgo, foi escrita a Declaração de Hamburgo, sendo esta uma grande vitória para a educação de adultos, fazendo com que se tornasse mais do que um direito, um verdadeiro exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade, na democracia, na justiça, na equidade de gênero, no desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo em que a omissão cede lugar ao diálogo e à ação.

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 contribuíram para a continuidade da EJA no novo milênio. A resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as DCN para a EJA. Seu Art. 3º afirma que as DCN para o Ensino Fundamental e Médio se estendem para a correspondente etapa da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a imensa demanda por respostas e esclarecimentos de instituições municipais, estaduais e federais sobre as diferenças decorrentes das especificidades desse espaço levaram à elaboração e legislação desse documento.

O documento faz repetidas referências ao problema do analfabetismo, reiterando os investimentos na década de 1990 na diminuição dos números somados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Demonstra que, em 1996, somavam-se 15.560.260 pessoas analfabetas no país (acima de 15 anos), asseguradas as diferenças regionais e setoriais, e ressaltando que esse número é composto em sua maioria por pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros (CHILANTE, 2010).

A resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, reconhece que a EJA apresenta uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na

elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

E, na continuidade, afirma que não se deve haver preconceito com esta parcela da população e destiná-la para funções desqualificadas no mercado de trabalho, pois apresenta cultura popular, uma pluralidade cultural rica e notável, sobretudo na oralidade, como exemplo: literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. Em uma sociedade grafocêntrica não dominar a prática da leitura e da escrita é “particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 6).

As duas primeiras décadas do século XXI foram amplamente marcadas por planos e programas. Com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), uma nova concepção é adotada, “idade própria” para ser educado. Ressaltamos que essa alteração foi efetivada na LDB apenas em 2018.

Em 2002, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002 instituindo o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) com um dos objetivos é emitir certificações de competências do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para os candidatos. O Programa Encceja, é colocado para muitos jovens e adultos com conhecimentos consolidados como uma possibilidade de avanço da escolaridade do Ensino Médio. É interessante, observar que na década de 2000, tivemos o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 – revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que “institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”.

No início dos anos 2010, o Ministério da Educação estabeleceu a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 a qual institui “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos destinados aos jovens e adultos. O PNE traz nas metas 8, 9 e 10 propostas acerca da EJA; em especial a meta 8 que se refere a erradicação do analfabetismo entre pessoas com idade entre 15 a 17 anos (BRASIL, 2010).

Em 2018 conforme já relatado anteriormente, a BNCC definiu o progresso de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive a EJA. No entanto, esta modalidade ainda não é tratada de maneira mais aprofundada no documento supracitado.

Na atualidade a implantação da EJA via Distância (EaD) passa a fazer parte dos discursos como possibilidade de inserção social de jovens e adultos diante do crescente número de indivíduos com acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acerca disso, o artigo 3º da lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, versa sobre a Educação Digital Escolar cujo objetivo é garantir a inserção da educação digital nas escolas em todas as modalidades, tendo como ponto de partida o “estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais” (BRASIL, 2023).

Essa proposta entre outros, refere-se à competência de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de maneira metódica e sistemática. Expõe também que o mundo digital, envolve a aprendizagem sobre *hardware* em toda sua arquitetura e aplicações.

Em relação à EJA, o parágrafo terceiro do art. 3º envolve formas de aprendizagem voltada para a participação crítica e consciente a partir das tecnologias digitais e suas múltiplas ofertas midiáticas.

Entende-se que a concepção e entendimento sobre cultura digital ainda carece de discussões, pois, sua prática junto a EJA é tratada de maneira muito superficial pela BNCC. Portanto, os próximos capítulos propõem um aprofundamento destas ferramentas como forma de proporcionar autonomia e maior participação para a educação de adultos.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS EXIGÊNCIAS PARA MUNDO DO TRABALHO

Atualmente, a formação para o trabalho é um núcleo central político e curricular de jovens e adultos. Para se abordar a temática proposta neste capítulo é importante reconhecer a importância da educação e da formação para o trabalho como direitos humanos fundamentais e desenvolvimento de sujeitos sociais. Essas dimensões podem ser definidas por meio de análise de situações sócio históricas concretas para inserção dos alunos da EJA no mercado de trabalho.

Discussões teóricas e metodológicas no campo da educação e do trabalho apontam várias direções. No entanto, existe reconhecimento, geral, de que é uma relação complexa e dinâmica, que adquire feições de conflito por envolver diferentes sujeitos, instituições e subsistemas sociais, sendo, portanto, uma articulação histórica, multidimensional, enraizada, sempre determinada por um espaço e um tempo (MIGUEZ, 2018).

Nesse sentido, a educação e o trabalho são dois campos da vida social que respondem a lógicas diferentes inseridas em uma teia de relações políticas em ocasiões divergentes e paradoxais. Desde a sua dimensão antropológica, o trabalho é uma característica inerente ao ser humano, uma atividade vital, consciente e criativa, em virtude da qual o homem cria seu próprio mundo, o mundo humano.

3.1 QUE EJA TEMOS HOJE?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente se encontra imersa num processo de desigualdades, ainda que vários avanços tenham ocorrido na educação básica. O agravamento das desigualdades sociais pode ser observado fundamentalmente na distribuição de renda predominante nos países latino-americanos que apresenta como a região mais injusta do mundo.

A brecha e os vértices da desigualdade não se referem exclusivamente à renda, mas surge simultaneamente como causa e consequência de outras lacunas que por sua vez, influenciam o acesso ao bem-estar social, a formação do capital humano, o acesso ao trabalho e bens produtivos, a experiência de cidadania, representação política e institucional (SAVIANI, 2005).

Essas desigualdades sociais são vistas por como uma falta de oportunidade de desenvolvimento da autonomia, uma vez que um dos principais propósitos da EJA é justamente auxiliar seus alunos a exercerem seus direitos dentro deste processo de autonomia em contraponto com a heteronomia.

O processo de escolarização medido em etapas do desenvolvimento da infância e da juventude que partem da socialização secundária deve culminar com a autonomia cognitiva, afetiva e econômica do jovem-adulto, do jovem-profissional, considerando sua realidade social. Acrescido a isso está um período pós-pandemia que gerou por sua natureza novas formas de pensar que conseqüentemente se refletiram sobre a educação de jovens e adultos.

A inclusão digital deve ser uma meta a ser alcançada em curto prazo. Contudo, é preciso refletir sobre como essa inclusão deve ser realizada, considerando que o vínculo representa um suporte e o grupo é o motor da aprendizagem (SAVIANI, 2005).

Neste sentido, não se trata da incorporação mecânica de um instrumento tecnológico, mas de construir *links* não apenas para enviar material para uma plataforma, mas com a comunicação, o diálogo que se consegue com os alunos.

Para que o professor da EJA utilize as novas mídias disponíveis, é necessário que ele busque conhecer as mídias digitais e uma melhor maneira de utilizá-las em suas aulas, a fim de diminuir a distância entre os conteúdos das aulas e a vida dos estudantes. Assim, cabe destacar que o educador deve estar atento ao planejamento e práticas em sala de aula e fazer uma reflexão de seus conhecimentos, didáticos e conscientizando das mudanças que ocorrem no meio social e que não detém sozinho o domínio da difusão do conhecimento, tendo de acolher as novas formas de aprendizagem que já são abertas e influenciadas no mundo da tecnologia (DORIGONI, 2007).

Nesse sentido, percebe-se uma perspectiva no qual não ocorre uma didática da tecnologia na mediação do trabalho docente ou uma didática particular ao ensino híbrido, ou ainda uma didática específica para a educação a distância, visto que, torna-se importante considerar o pedagógico e tecnologicamente mediado como atividade educativa (PORTO, 2006).

Cabe destacar a busca dos professores no empenho em cumprir seu papel no que diz respeito a continuidade educacional feita pela esfera governamental, pois se percebe o esforço em manter contato com a família e se dedicado a desenvolver

estratégias para orientar a formação remota dos seus estudantes. Entretanto, os meios pedagógicos que disponibilizaram não são necessariamente adaptados para serem utilizados, independentemente de sua presença, e ele vale para a relação entre o professor e o estudante, que seria revolucionada pela mediação tecnológica, visto que comunicação é predominantemente midiaticizada (SILVA, 2009).

Dessa forma, o processo de escolarização e a educação de jovens e adultos assumem relevante papel nas interpretações que cada pessoa constrói sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. No entanto, surge a necessidade de buscar como a educação pode tencionar uma das dimensões da alienação, ou nasce o anseio de rompimento de conhecimentos fragmentados através de etapas, e esse conhecimento fragmentado é visto tanto nos alunos e professores, ou seja, a interdisciplinaridade fica caracterizada como busca de conhecimento de inclusão e sintonia do conhecimento.

A educação ao longo do tempo vem tentando situar-se em algumas reestruturações advindas aos novos rumos do Estado, assim como as dos profissionais que atuam nessa área, tornando-se uma valiosa ferramenta que tange dentro de um viés capitalista.

Nesse sentido, contempla-se a educação como uma política pública social, por se tratar de um serviço prestado pelo Estado. Na atualidade a escola enfrenta dificuldades colocadas pela missão constitucional de difundir conhecimentos e saberes para a cidadania e para o trabalho, a mesma passa por momento oportuno para ajudar a redefinir os termos da relação com as classes populares, público historicamente excluído dos capitais mais promotores de bem-estar social (CARO, 2010).

Dessa forma, a EJA assume um papel específico em relação ao contexto contemporâneo e incorpora a responsabilidade de promover a reflexão sobre as demandas sociais que requer um cidadão capaz de ler e compreender o mundo de maneira crítica.

Nesse contexto a EJA se constitui como uma modalidade muito importante, e em muitos casos, chega a ser relacionada e defendida como uma universalização, tornando-a uma educação de massa, onde se entende que todos devem frequentar. Nesse sentido, faz-se necessário dizer que a EJA tem uma missão muito clara em contribuir para a construção dos papéis sociais fundamentais ao projeto de democracia, o que pressupõe considerar como horizonte a equidade escolar.

Os estudos tradicionais sobre a ligação entre educação e crescimento econômico têm se concentrado na relação causal, com duas posições substancialmente diferentes sobre se a educação deve ficar à espera das exigências da economia para definir seus objetivos e perfis, ou se a educação deveria ser um campo independente que tem como objetivo entre outros, a formação orientada para o mundo do trabalho. Essa dicotomia implica diferentes posições políticas e define o lugar atribuído à educação na formação profissional (ARROYO, 2007).

Segundo Beisegel (2008), a formação para a empregabilidade e o emprego no capitalismo estão ligados à direitos de propriedade diante dos quais somos desiguais, isso se polariza em duas visões sobre a relação entre as esferas educativas e emprego: ou se forma para os imperativos do mercado ou se forma para o desenvolvimento integral do trabalhador como cidadão.

Conforme Freire (2003) a importância da leitura e o processo de libertação nos lembram de que a insistência na quantidade de leituras sem o discernimento devido aos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizado, revela uma visão equivocada da leitura, como se ela fosse aprendida de maneira mágica.

Esta visão mágica da palavra é transferida muitas vezes para a visão mágica da tecnologia e é aqui que se deve ter certas objeções. Não existem dúvidas quanto à necessária inclusão digital na modalidade, a questão é como realizá-la levando em consideração a realidade dos alunos da EJA.

A identificação desse acentuado descompasso entre a demanda potencial e demanda efetiva abre uma série de perguntas. Por que alguns se inserem em experiências de educação de jovens e adultos e outros não? Que fatores e processos respondem pela segunda oportunidade de estudar? Que fatores e processos podem contribuir de forma efetiva e social para a permanência dos alunos da EJA?

Estas questões procuram captar o conceito através de uma abordagem qualitativa, em que não se pretende medir, mas sim identificar processos, encontrar a interação, o enredo na vida de uma pessoa, que dá conta de sua decisão educacional e que permite entender isso. A resposta às essas questões aponta para a importância de se compreender a vida humana de homens e mulheres vivendo em um mundo de pobreza múltiplas sendo que muitos deles ao procurar a escola, veem nela a possibilidade de sanar suas dificuldades e adentrar para um mundo de

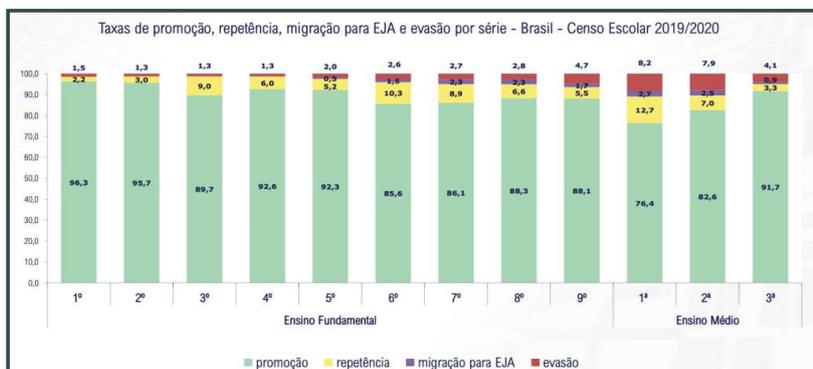
oportunidades no trabalho (SAVIANI, 2005).

As categorias emergentes a que se assiste no contexto da EJA revelam as trajetórias educacionais dos jovens e adultos entrelaçados com outras trajetórias de suas histórias de vida: familiar, migratória, laboral, participativa etc. Essas trajetórias contêm tanto aspectos objetivos (como os referentes à localização cronológica dos acontecimentos, a identificação de lugares, datas, pessoas, instituições) como aspectos subjetivos (como as referidas atribuições de sentidos, razões e significados relacionados às diferentes trajetórias de vida).

É necessário enfrentar os problemas existentes globalmente e pensar numa política educacional que permita superar a situação de risco educacional onde se encontra grande parte da população jovem e adulta. Torna-se imprescindível superar a concepção restrita da educação limitada à escola como único agente educacional e as crianças como únicos destinatários prioritários. É imperativa uma mudança radical na atual política educacional, que deve ser pensada na perspectiva da educação permanente. A educação permanente supõe uma política de Estado global e não meros acréscimos ou modificações parciais da política educacional vigente (SAVIANI, 2005). É preciso repensar a educação de forma abrangente, de modo que englobe ações articuladas entre a escola, a família, as organizações sociais e a comunidade voltada para a educação do ser humano em todas as fases de sua vida.

Ao contrário da tendência de aumento das matrículas no ensino regular, a EJA vem sofrendo uma queda constante nas matrículas. Em 2018 havia 3,5 milhões de estudantes da EJA e, em 2022, 2,7 milhões. “O público potencial da EJA é de 70 milhões de pessoas e a ampliação da oferta é um desafio”, Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (Fig. 1).

Figura 1: Cenário nacional da EJA no período de 2019 e 2020



Fonte: Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/2022

Nos anos de 2019 e 2020, aproximadamente 230 mil estudantes dos anos finais e 160 mil do Ensino Médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão das etapas para entrar no mercado de trabalho. A incorporação de conteúdo do mundo do trabalho ao ensino foi um dos eixos principais em torno voltado para os debates na educação de adultos desde suas origens e ao longo do século XX, principalmente no período pós-pandêmico que forçou os alunos a estudarem na modalidade *online* o que fez com que a educação passasse a ter um olhar mais específico para tentar suprir as lacunas deixadas no processo ensino aprendizagem.

3.2 HUMANIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA

Em todos esses avanços, em que a tecnologia aparece como uma referência mágica, muitas vezes esquecemos um grande setor população que não tem acesso às possibilidades oferecidas por este mundo globalizado, mas sofre suas consequências. Um exemplo claro é o crescimento das cidades. Todos nós sabemos como as cidades foram geradas com alta densidade populacional que constituem grandes regiões metropolitanas, especialmente em áreas com menor desenvolvimento educacional, nas quais periferias parecem crescer mais rápido em infraestrutura e densidade do que as cidades centrais (DI PIERRO, 2008), e que muitas vezes como no Brasil concentram uma grande proporção da população do país em detrimento da ocupação de outros territórios.

É nesse contexto que se deve pensar a importância de oferecer oportunidades aos jovens e adultos que por um motivo ou outro ficaram afastados da escola. Assim, torna-se necessário agregar ao tema as dificuldades pedagógicas no educador, como forma de individualizar e particularizar a atenção do aluno, já que, muitas vezes, impedem o ato de direcionar as reais necessidades de estudo para conhecimentos, habilidades e competências do aluno (SANTOS, 2000).

A Constituição Cidadã de 1988 foi resultado da ação dos movimentos sociais, que demonstram interesses em defesa dos direitos humanos e a busca de novos rumos após o final da ditadura militar.

Segundo Cury (2002) o Direito ao Trabalho é parte dos chamados direitos econômicos e sociais, tendo como base a igualdade prevê que todas as pessoas devem ter, por meio de um trabalho livremente escolhido, as condições de sobrevivência digna e cidadã.

O artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, que trata Dos Direitos e Garantias Fundamentais reconhece que

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

No entanto, ser constitucionalmente garantido, não quer dizer que na execução, tanto o direito à educação como o direito ao trabalho, não sejam muitas vezes violados, dado que não são raros na sociedade brasileira cindida em classes e, portanto, profundamente desigual, os casos de analfabetismo, desemprego, salários injustos ou em condições sociais indignas.

Assim, o sistema de ensino deve reconhecer o compromisso, com a formação intelectual, para que as habilidades desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem podem modificar o desempenho do aluno para a vida no seu cotidiano. Dessa forma, a mesma contribui significativamente para a formação do ser humano e assume um papel de formação para viver em uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a educação contemporânea, apresenta-se como um grande desafio em promover a formação de um cidadão para uma sociedade mais justa e igualitária, assumindo uma responsabilidade que envolve esforços, que podem ser conjugados de um modo efetivo e eficiente, também, no âmbito da escolarização.

Para Silva et al. (2015) discutir o papel da educação contemporânea requer uma reflexão dinâmica, apresentando desta forma os conceitos chave que permeiam a educação atual, visando, desta forma, abrir um canal de diálogo interdisciplinar. No entanto, Freire acreditava que a educação problematizadora favorece o rompimento com a educação tradicional, ou seja, dando ao educando oportunidade para a sua emancipação “Problematizar não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1987 p.167).

Ao longo dos anos, a educação tem buscado atingir seus objetivos e principalmente o de se estabelecer no que diz respeito às reestruturações advindas aos novos rumos do Estado, para se tornar ferramenta essencial no campo de socialização de políticas de aprendizagem. A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita.

Em se tratando da importância das políticas públicas para a qualidade da educação brasileira, a socialização é uma chave de entendimento da complexa interação entre as afirmações individuais dos alunos que remetem às suas culturas de origem e à prática institucional que orienta o processo de ensino-aprendizagem, visto que propõe que a educação deve levar em consideração a diferença na singularidade de cada indivíduo, ou seja, essa educação surge na contemporaneidade como rompimento do método tradicional desta forma, reforçando um olhar singular, humanizado (FONSECA, 2009).

Menezes et al. (2014) ao contribuir com o pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório, destaca a importância do pensar acerca das condições existenciais sobre a práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. Esse movimento gera a necessidade de intervenção no nível das ações, visto que, a partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento.

De acordo com Cabrera et al. (2011) as políticas educacionais sustentam a contemplação da educação pois a escola e todos os atores sociais são corresponsáveis por uma educação emancipatória singular de qualidade. A educação visa transformar a realidade social de cada indivíduo inserido neste sistema em um processo humanizador, ou seja, melhor, por meio deste fenômeno as pessoas passam a ter uma aprendizagem mútua.

Uma vez que as políticas públicas são ações empreendidas pelo Estado para

efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal.

Freire (2008) destaca o grande desafio da democratização da gestão das unidades escolares para construir uma escola pública com qualidade social, onde o processo de elaboração/reformulação curricular seja uma construção coletiva, vivenciada em uma dinâmica de diálogos com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa.

Todavia, de acordo com Menezes et al (2014), o professor deve usar da sua autoridade e da sua liberdade para o planejamento de sua prática pedagógica por uma política de educação com o intuito de minimizar os conflitos existentes no âmbito escolar, utilizando-se de uma concreticidade da realidade, nos afastando-se de um discurso ideológico.

As políticas educacionais foram efetivadas com o objetivo de atingir a grande massa, trazendo através do acesso à educação oportunidades que possibilitam a igualdade social, por isso identifico nesse momento a preocupação com a educação em um sentido mais amplo, ou seja, sua abordagem nos espaços não escolares.

Os educadores podem ter um posicionamento condizente com uma proposta de uma educação emancipatória, disponibilizando ao educando possibilidades de escolhas desta forma dando ao educando uma autonomia na concretização do seu conhecimento. É necessária uma reflexão acerca da formação dos profissionais da educação, os pedagogos para atuar nesses espaços, tendo como eixo norteador as políticas educacionais relacionadas à sua formação (FREIRE, 2008).

Em termos curriculares, a intenção da proposta da EJA suscita integrar a educação profissional à educação básica, com o intuito de superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, tendendo ao predomínio da dimensão criativa do trabalho, em detrimento da alienante. A partir daí surgem alguns desafios para a concretização da proposta: formação profissional, organização do currículo integrado, o uso de metodologias e mecanismos de atendimento que possibilitam a permanência e aprendizado do aluno, e a ausência de estrutura para ofertas de cursos sendo que tudo isso deve ser pensado na perspectiva da humanização em que este aluno precisa compreender seu papel e importância dentro da escola e ao mesmo tempo se sentir parte dela (DI PIERRO, 2008),

Orientados pelos ideais da educação popular, baseados em valores de uma

perspectiva inclusiva, humanista, democrática e emancipatória, a política da EJA tem mostrado ter optado pela formação técnica, política e social ao estabelecer para o Estado o dever de garantir a Educação Básica a jovens e adultos, considerando suas experiências e modos de vida inerentes à juventude e à idade adulta. Desta maneira, estabelece como principal compromisso do Estado à realização de uma nova ação coletiva, instituída a partir do diálogo com Jovens e Adultos, educadores e educadoras. Portanto, essa modalidade de ensino está pautada no processo de formação humana plena do aluno (RUIZ SILVA; LODOÑO, 2012).

Além disso, reconhece que o universo de alunos da EJA é de indivíduos que nunca frequentou a escola ou pouca escolarização. Por outro lado, aponta para o forte crescimento da demanda do Ensino Fundamental, com permanência irregular. Ao mesmo tempo, destaca a importância de compreender as vidas e estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento pelos alunos.

De acordo com o exposto, é possível inferir que a atual proposta visa reconstruir a EJA a partir de uma perspectiva afirmativa e menos escolarizada, pois entende que a modalidade não pode ser comparada a um modelo ideal de escolarização. Concomitantemente, pretende renovar a Proposta Curricular e superar o paradigma multidisciplinar ao reconhecer a importância do ensino por áreas do conhecimento que são capazes de explicar questões sociais. O estabelecimento dessas concepções no cotidiano escolar torna-se um grande desafio para a rede pública de ensino (SANTOS, 2000).

Em geral, pode-se dizer que a atual proposta da EJA é capaz de contemplar os aspectos humanísticos e pedagógicos da educação, e reverter a negação histórica de direitos, habitualmente sofridos por grupos populares. No entanto diante da realidade nota-se que as orientações desta proposta apresentam dificuldades em atender, genuinamente, aos interesses dos alunos, e, além disso, superar as expectativas de educadores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Assim, assumem-se diversos compromissos, entre os quais se destaca o de elaborar planos de ação específicos e concretos para a aprendizagem e educação de adultos.

Segundo Arroyo (2007), para que o desenvolvimento de qualquer projeto de jovens e adultos seja bem-sucedido, antes de tudo, é preciso considerá-lo sob uma perspectiva positiva: ver os alunos como trabalhadores, e não como subtrabalhadores; reconhecer suas histórias, que trabalham e montam programas a

partir de suas experiências de trabalho (as lutas, as histórias e vestígios).

Além disso, deve-se considerar que pertencem a famílias/coletivos de trabalhadores e, conseqüentemente, carregam aparências pessoais e coletivas de trabalho levando-se em conta que são diversas histórias de gênero, raça, de luta pelo trabalho, pela vida, pela dignidade e pela sobrevivência.

Muitas vezes, planejar a ação, ou seja, incorporar diferentes estratégias, auxilia a ação pedagógica na obtenção de novos resultados. Como alunos, educadores também constroem e adquirem conhecimento em diversos espaços e às vezes, principalmente, no exercício do trabalho.

Os estudos apontam a necessidade de incorporar mudanças na prática docente, antes considerada eficaz e eficiente, mas que na atualidade já não atendem mais os alunos. Assim, afeto, socialização da funcionalidade dos temas trabalhados em sala de aula, o trabalho sistemático para desenvolver diferentes habilidades, e o acompanhamento da construção do conhecimento do aluno com as dificuldades de estudo representam mudanças capazes de ajudar a reverter esse quadro.

Para Freire (2003) o processo humano de acompanhar os sujeitos em sua emancipação por uma prática educativa, nunca pode ser entendida fora de um compromisso político e ético. A ação cultural pela liberdade deve ser entendida e praticada como um ato cultural, o que requer não apenas uma base epistemológica na qual o conhecimento é construção social permanente dos sujeitos envolvidos nesse processo, mas sim um ato pessoal e social para compreender (a si mesmo) e libertar (a si mesmo) em um compromisso ético e político.

A fundamentação epistemológica de Paulo Freire é de natureza dialética, ou seja, um ato em que o aluno é o sujeito ativo da ação e também da produção de conhecimentos próximos de sua sensibilidade e interesses. Nesse sentido, o pensamento de Freire localiza e define a essência de outro tipo de estratégia de ação social, diferente daquela em que o sujeito é um objeto simples.

Segundo Freire (2003), a consciência facilita o aprendizado sobre as perspectivas de significado, definido como estruturas psicológicas integradas por diferentes dimensões como pensamento, sentimento e vontade.

À luz desta abordagem, um processo de ensino e aprendizagem baseados na conscientização terá como objetivo identificar, catalisar, facilitar e revigorar a transformação das perspectivas de significado do aluno, bem como, também, a

implementação das correspondentes estratégias pedagógicas de ação por parte do educador, que consciente, então, fornece um bom exemplo de como alguém pode promover o desenvolvimento humano como um processo transformador de aprendizagem, que inclui não apenas o despejo de estruturas opressivas e a identificação com os opressores, mas também treinando para assumir novos papéis em processos de transformação, sendo esta a principal responsabilidade da EJA ao perceber seus educandos como seres que se formam no contexto da humanização.

3.3 O USO DAS TECNOLOGIAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: UMA QUESTÃO POSSÍVEL?

Os desafios do mundo do trabalho, dessa nova realidade também são muitos, a tarefa do professor não se restringe mais apenas ao espaço físico da sala de aula, agora é preciso gerenciar atividades à distância, orientações de projetos, através de plataformas virtuais, programas de mensagens instantâneas, redes sociais, um mundo completamente novo para muitos docentes (DORIGONI, 2007).

Vale destacar outro ponto importante condicionado pela mediação tecnológica é a relação entre o estudante e o conhecimento, visto que, torna-se necessário que os profissionais estejam capacitados e consiga atender as demandas dos alunos, com atenção ao seu desenvolvimento em aula a possibilidade de se envolver em pesquisas e práticas inovadoras, tentando buscar formas de inserir sua prática educativa no contexto atual, o qual está se transformando muito rapidamente e requer novas metodologias, bem como novas linguagens adaptadas para cada situação e contexto de uso (FARDO, 2013).

De acordo com Andrade, et al. (2016), as tecnologias digitais em rede podem ser tomadas como elementos mediadores dos processos de aprendizagem, importância da utilização tecnologias digitais no processo de aprendizagem, adequada ao perfil dos estudantes é de extrema relevância, visto que permitem aos professores e alunos um acesso mais rápido e eficiente à informação, reduzindo o grau de obsolescência delas, bem como a utilização de forma mais eficiente, das diferentes fontes existentes na tecnologia.

A dimensão produtiva do trabalho não está necessariamente ligada a um salário, mas aos aspectos integrais da pessoa são definidos pela ampla condição de cidadão, à participação na produção e reprodução de aspectos políticos, sociais e

culturais da vida, entendendo por trabalho uma gama muito mais ampla de atividades do que aquelas limitadas ao emprego (FURLANETTI, 2013).

A formação para o trabalho é um conceito complexo e dinâmico que se refere, por um lado, a todas as habilidades, conhecimentos e conhecimentos socialmente necessários que facilitam aos sujeitos a escolha, acesso e/ou permanecer em um emprego, o que melhora seu desempenho nos campos emprego e desenvolvimento como cidadão. Por outro lado, refere-se a todas as instâncias formais e não formais de formação que oferecem os conhecimentos essenciais para atuar no mundo do trabalho, passando pelos mais variados contextos, modalidades e estratégias, tanto no setor público quanto no privado (GENOVOIS, 2000).

Na discussão sobre sua função e significado, parto das interpretações da Teoria do Capital Humano que estão relacionadas ao treinamento, como treinamento ou qualificação da mão de trabalho, em relação aos requisitos da situação atual do sistema produtivo.

Nesse sentido, Furter (2005 p. 42) expõe

Assumo uma perspectiva a partir da qual a formação profissional é orientada tanto para as demandas dos aparatos produtivos locais, como as da população trabalhadora, demandas e necessidades diversas e heterogêneas que não respondem a um único perfil, setor de trabalho ou tipo de trabalho (FURTER, 2005).

A conceituação abordada também difere da noção treinamento de trabalho. Trata-se de adquirir habilidades e competências para um cargo específico existente, para desenvolver no futuro imediato. Os treinamentos desenvolvidos, por exemplo, por uma empresa, fornecem certos conhecimentos e comportamentos diante de uma nova tecnologia ou de uma reestruturação industrial, mas estritamente ligados às demandas do mercado e da empresa (FURTER, 2005).

O princípio básico da formação para o mundo do trabalho é que não se limita à formação oferecida pelo sistema escolar, é de uma formação que vai além da escola (ARROYO, 2007).

O impacto dessa mudança tecnológica, as transformações no mundo do trabalho e as reformas políticas são dimensões que afetam a orientação e conteúdo do treinamento ocorrido historicamente (RUIZ SILVA; LODOÑO, 2012).

Santos (2000) distingue múltiplas áreas das quais oferecem oportunidades de capacitação para o trabalho e destaca três em particular: escola particularmente

instituições de nível médio e superior, de natureza pública e privada, não escolares referentes outros espaços sociais ligados às diversas organizações da sociedade civil, e trabalhistas dentro dos espaços de trabalho, seja por meio de relações de trabalho informais ou treinamento formal agendado.

Outra fonte de treinamento profissional desenvolvida nas últimas décadas refere-se aos planos e programas para trabalhadores desempregados, com especial atenção aos jovens. De acordo com Furter (2005), quantitativamente na década de 1990, procurou-se oferecer cursos de treinamento de curta duração, baseados localmente, geralmente combinados com contribuições monetárias, seguidos de estágios nas empresas.

De acordo com a concepção de trabalho que sustenta os programas, alguns deles foram concebidos como formação para os negócios e outros que reivindicam a integridade de suas propostas. Os últimos combinam treinamento especializado em uma tarefa ou numa competição com uma reflexão mais global no campo de trabalho. Nesse sentido, o significado do trabalho e sua lógica na sociedade atual parte de abordagens interdisciplinares, que combinam formação para o trabalho com formação para a cidadania, educação básica e/ou com foco na educação comunitária ou nos direitos das crianças ou jovens (GARCÍA, 2008).

A formação profissional é um conceito diferente da formação para o mundo do trabalho, no entanto, estão intimamente ligados. A formação profissional refere-se a instituições de formação profissional, constituídas por cursos de curta duração que preparam para ocupações específicas, uma formação predominantemente prática, estruturada em conteúdo que podem ser encadeados, mas que não fazem parte do currículo da Educação formal. É uma oferta que normalmente oscila entre certa rigidez nos programas oficiais e uma massa anárquica de cursos difíceis de avaliar (GARCÍA, 2008).

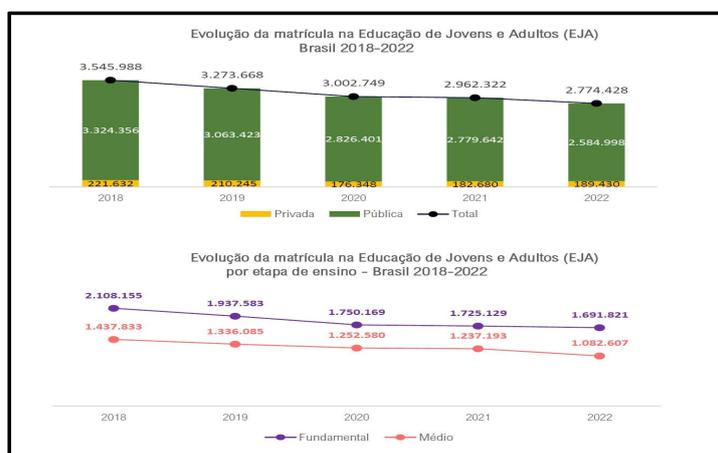
A formação profissional orienta-se por um critério profissional baseado no setor socio produtivo e é referenciado nas condições socioeconômicas de um país, pois está inscrito e tem sua razão de ser no mundo do trabalho e da produção, a partir deste é fortemente enviesado pelas características do momento histórico pelo qual a relação capital/trabalho (MÍGUEZ, 2018).

Segundo Arroyo (2008), no Brasil o principal ator da formação para o trabalho é o Estado, que é quem financia grande parte das atividades de formação, tanto no ensino formal como no ensino não formal através dos orçamentos educacionais e do

Ministério do Trabalho o qual ocorre em instituições próprias para o ensino técnico e a formação profissional que supervisiona a formação ministrada por instituições privadas.

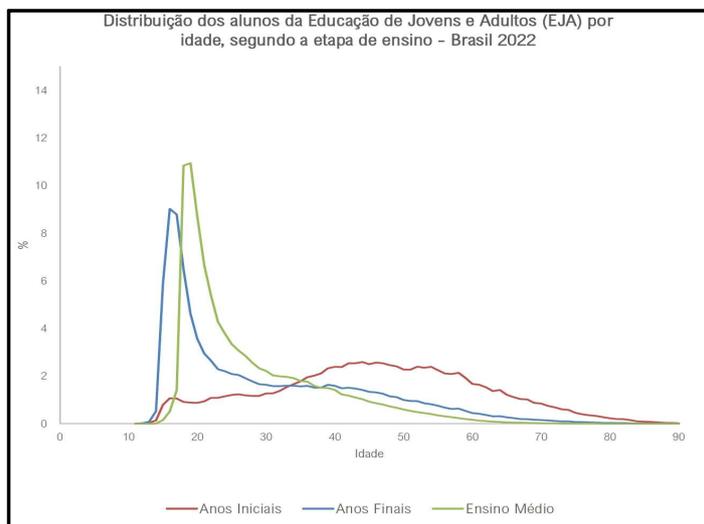
Em relação à EJA e sua interface com o mundo do trabalho, o cenário atual demonstra que ainda existem muitas lacunas que podem ser preenchidas com a educação formal, a qual oferece subsídios para que este alunado possa se inserir no espaço laboral de maneira equânime e mediante oportunidades (Figuras 2 e 3).

Figura 2: Evolução da matrícula na EJA no período de 2018 a 2022



Fonte: Censo Escolar 2022 MEC

Figura 3: Distribuição de alunos da EJA por idade



De acordo com os gráficos a EJA recebe alunos provenientes do ensino regular. De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio.

O Encceja tem se firmado como uma alternativa para obtenção de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2019 o Encceja teve um número recorde de 3 milhões de inscritos. Na edição de 2020, o número de inscritos caiu para 1,7 milhão.

O cenário ideal, entretanto, seria aquele em que todos os alunos pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno.

Desse modo, o objetivo das políticas educacionais devem ser o de reduzir a desigualdade social, trazendo para a sociedade a oportunidade de alcançar novas perspectivas a partir da superação das desigualdades sociais proporcionadas por uma educação de qualidade.

Partindo desse enfoque cabe enfatizar que a profissão docente enfatiza em seu documento norteador os espaços não escolares, já que a educação está em todos os lugares a todo o tempo, porém é preciso trabalhar com essa educação no

contexto da formação profissional, conscientizando o educador da importância de um trabalho que será realizado em locais onde há problemas sociais e que devem fazer parte do seu conteúdo de trabalho, para que saiba conduzir a construção do conhecimento e da conscientização, contribuindo para a igualdade social.

No entanto, a dificuldade de construir uma socialização escolar equitativa no Brasil pode estar ancorada nos limites delimitados pelo distanciamento da escola com os estudantes populares. Assim, não se deve perder de vista a capacidade da instituição escolar de alimentar uma interação com seu público a fim de tornar a experiência do mundo popular um potencial elemento para a socialização escolar.

Vale ressaltar que essa aproximação não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma forma de construir um ambiente no qual o estudante seja recebido como um sujeito de direito, capaz de fortalecer os valores democráticos. É importante, para que o educador compreenda como pode contribuir para que não haja mais a dualidade na educação brasileira, dando reais oportunidades a todas as pessoas.

Desse modo, destaca-se os elementos que configuram a sua proposta educacional libertadora e o diálogo como categoria e dinâmica do seu pensamento. De acordo com o presente estudo conclui-se que a integração da tecnologia no âmbito educacional permitiu a criação de novos métodos e modalidades de ensino, de forma, a atender os mais diversos estilos de discentes, auxiliando na interação do professor com o aluno, e possibilitando um aprendizado alternativo. Ainda entre as das melhores tendências no uso das tecnologias voltadas para a aprendizagem elencamos o uso da internet como ferramenta de preparo das aulas e de avaliação, interação e como elemento facilitador da atividade docente.

Nesse contexto, compreende-se a importância da formação continuada do docente e as exigências que vão surgindo na realidade atual do mercado de trabalho. Percebe-se que é preciso capacitar-se não somente para comunicar, como também para construir modelos práticos voltados para a realidade do contexto social, foco de sua atividade profissional para implantação de políticas públicas, e propostas curriculares coerentes são importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme esta pesquisa, verificamos, que o estudante da Educação de Jovens e Adultos trata-se de um público historicamente excluído quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou pela necessidade de trabalhar.

Um dos principais desafios da educação na modernidade é viabilizar a formação de um cidadão numa perspectiva justa e igualitária, visto que muitos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não têm o domínio das tecnologias e aplicativos que atualmente o docente trabalha em sua disciplina, assumindo uma responsabilidade que exigem das pessoas envolvidas muitos esforços, que podem ser conjugados de um modo efetivo e eficiente no âmbito da escolarização (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, ao retomar os objetivos desta pesquisa, tece-se as seguintes considerações: ao longo dos anos, a EJA conseguiu avanços importantes a partir das políticas educacionais as quais têm como ponto de partida a CF/88 que por sua vez foi norteadora de outras que se sucederam como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução nº 01/2021) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e mais recentemente a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.

Esta última traz diretrizes para a educação digital que é importante para o objeto de estudo desta dissertação, uma vez que prevê o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. Tal conquista vem se juntar àquelas previstas por Paulo Freire cuja luta foi fundamental para o direito a participação que jovens e adultos têm hoje ao retornarem para a escola.

Ao situar a EJA no mundo do trabalho, verificamos que a maioria dos estudantes já se encontra trabalhando, ou que ainda espera trabalhar, visando a certificação para manter sua situação profissional ou para o próprio conhecimento, objetivando a melhoria da qualidade de vida, ambos tiveram que romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender e nesse sentido as práticas escolares mediadas pelas tecnologias da informação, vêm somar-se ao aprendizado dos conteúdos formais presentes no currículo da EJA.

Por fim, objetivou-se conhecer o cenário da EJA na modernidade com ênfase em aspectos que estão para além da mediação de conteúdos, pois, considera-se que este alunado chega à escola com diversas carências além das acadêmicas, sendo necessário oferecer um trabalho humanizado e pautado nas particularidades destes alunos.

Como acréscimo, pontuamos o papel das tecnologias da informação num cenário fortemente marcado por elas, o que requer a implantação de ações voltadas para tal realidade como disponibilização de equipamentos (como o laboratório móvel ofertado pelo governo do Estado), lousa digital, aulas com utilização de vídeos, celular e principalmente projetos envolvendo monitores (sendo eles professores ou colegas de sala) para auxiliar na condução deste processo.

Para que estes objetivos sejam concretizados no contexto da EJA, cabe o professor o importante papel de articular este aprendizado com os demais conteúdos e leitura crítica do mundo. Associado com as TICs, ou mediado por elas, o trabalho com a oralidade, a leitura e a produção de textos realizados nas áreas do conhecimento e em todos os contextos significativos, deve respeitar as diferenças existentes entre os educandos, considerando que eles se encontram em diferentes níveis de apropriação da linguagem e conhecimento em suas várias formas.

Neste sentido, é preciso desenvolver um processo reflexivo com os educandos sobre a realidade em que estão inseridos, articulando-a com o contexto sócio histórico mais amplo, criando situações enriquecedoras e, ao mesmo tempo, oferecendo condições, para que eles possam registrar suas experiências e suas aprendizagens através da escrita (leituras, discussões, após pesquisas em livros, revistas e outros).

Todos os conteúdos das disciplinas do currículo são importantes e acrescido a elas estão as tecnologias da informação que são desafios no mundo contemporâneo, sendo realidades que não se descolam e por essa razão é necessário que as políticas públicas de educação sejam efetivadas para que este público tenha acesso a essas tecnologias e a rede de internet que é o instrumento que faz esta ligação e abre novas possibilidades de aprendizagem num mundo fortemente marcado pelas tecnologias da informação.

Pensar em excluir o jovem e o adulto do processo de educação e sentenciá-los a uma vida de situações difíceis como essa fosse à única saída é um dos conceitos que precisa ser extinto na sociedade a começar por nós educadores que

diretamente estamos ligados à possibilidade de modificar ou conduzir indivíduos à mudança de vida em sua totalidade, enfim, conhecimento e transformação os quais que podem ser efetivados das políticas públicas de educação e disponibilização de recursos didáticos necessários, além das tecnologias da informação.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. **Educação de jovens e adultos tem, em 2019, o menor investimento da década.** O globo.globo.com, Rio de Janeiro, 29 dez. 2019,

AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.** Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483/15901>.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica / SECADMEC / UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARRUDA, Angela Cristina Souza. **O Mobral e a Educação de Jovens e Adultos:** uma representação ideológica da Ditadura Militar. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BACICH, L. **Ensino Híbrido:** Personalização e Tecnologia na Educação. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, Campinas, vol. 3, n. 1, dez. 2015.

BEZERRA, A. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo.** 3. ed. Veranópolis/RS: Iterra. Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. ISSN 2675-1291| DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0042>

_____. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de setembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15dezembro-1967-359071-norma-1967-pl.html>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** Disponível em <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm> Acesso em 12 mai. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021> Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Ministério da Educação Portaria n.º 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.** Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm> Acesso em 26 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm> Acesso em 12 ago 2023.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. **Educação de Pessoas Jovens e Adultas.** X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1859-0.pdf> Acesso em 26 mai. 2023.

CALDART, Roseli Salete & KOLLING, Edgar Jorge. **Paulo Freire: um educador do povo.** Veranópolis/RS: MST, 2001.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xequê - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, 2014.

CHILANTE, E. F. N. UNESCO e educação de adultos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, p. 33-53, 2010.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativos e misto.** Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11610>> Acesso em 20 mai. 2023.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. Roda Viva. In: CUNHA, Luiz Antonio (org), GÓES, Moacir de (org) 11º ed. **O Golpe na Educação.** Ed. Jorge Zahar, 2002.

CURY, Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DAGNINO, Edad (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores de EJA na perspectiva de inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, p. 29- 39, mar. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>> Acesso em 17 mai. 2023.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov.2001.

DI PIERRO, M. C.; ABBONIZIO, A. C. O.; GRACIANO, M. **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2019, a expectativa de vida era de 76,6 anos - pesquisa nacional por amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala>> Acesso em 23 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticassociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>>.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 eds. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRAGA, César. **Ministro da Educação quer recuperar déficit de alfabetização (2023)** Disponível em < <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2023/01/ministro-da-educacao-quer-recuperar-deficit-de-alfabetizacao>> Acesso em 12 jun. 2023.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar é aprender com sentido. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). **Paulo Freire na história da educação do tempo presente**. Porto: Afrontamento, 2006. p. 191-217.

GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-194. Maio/Ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 5 jun. 2023.

HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos 1964-1985. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1991. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumejaorg.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-\(-\)-sergiahaddad.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumejaorg.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-(-)-sergiahaddad.pdf)> Acesso em 12 jun. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, C. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio/jun/jul/ago, 2000, p. 108-130.

LIBÂNEO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J, C; SANTOS, A; SAVIANI, D. **As Teorias Pedagógicas Modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na Educação**, 2005. Disponível em <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>> Acesso em 12 jul. 2023.

LIBÂNEO, J, C et al. Cultura Escolar e Novos Modelos Culturais: duas realidades incompatíveis? **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 215-232, jul. dez, 2010. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1586>.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 19-28.

MANFREDI, S. M. **A Educação Popular no Brasil**: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, p. 38-61, 1980.

MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida**: um conceito chave para a educação. BACICH, TANZI & TREVISANI. Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação – Porto Alegre: **PENSO**, 2015, Págs. 27-45.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas e valores**. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/11/mudando_moran.pdf> Acesso em 20 jun. 2023.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo de João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)**. Tese [doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de. **As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Orgs.). Políticas e práticas na educação de jovens e adultos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 25-51.

OLIVEIRA, G. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; LIMA, V.S. **O trabalho docente e as tecnologias digitais em tempos de pandemia**. In: Andréa Kochhann. (Org.). Formação docente e trabalho pedagógico - Debates fecundos. 1ed. Goiânia: Editora Scotti, 2020, v., p. 1-250.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. Rev. **Brasileira de Educação Básica**. Ano 3. N. 11, dez 2018.

SANCEVERINO, Adriana Regina. LAFFIN. Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Ana Carolinne Martins Silva dos; OLIVEIRA, Gislene Lisboa; QUIROGA, Fernando Lionel. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia e a intensificação das desigualdades. **Revista Ciências & Ideias**. volume 13, n.3 – julho/setembro 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Educação na Pandemia: a “falácia” do ensino remoto. COVID-19. Trabalho e saúde docente.** In: ANDES-SN. Universidade e Sociedade 67, jan.2021

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Edições Almedina, S.A. Coimbra. Portugal. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Katharine Ní nive Pinto. **Cadernos da Pandemia: problematizando a Educação em tempos de isolamento social** Autores: Silva - Jameson Antônio de Almeida da Silva (Org.).

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação** – a escola progressiva, ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRICATE, Myriam. **A educação a distância contra a pandemia.** PEA UNESCO. Disponível em:< <https://revistaeducacao.com.br>> Acesso em 1 mai. 2023.

SOUZA, A. de G. LINHARES, R. N. **Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (Tic) Na Formação Docente** Inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: Simpósio Educação e Comunicação. **Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender.** 3., 2012, Aracaju, Anais - Aracaju, 2012.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem e mobilidade: Os dispositivos móveis criam novas formas de aprender?** In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos.** Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em:<<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>> Acesso em 2 jun. 2023.