

Rodrigo Otávio dos Santos



Centro Universitário Internacional Uninter
rodrigo.s@uninter.com

Elias Lourenço



SEED/PR
elias_nego@hotmail.com

Luis Fernando Lopes



Centro Universitário Internacional Uninter
fernandocater@gmail.com

Submetido em: 20/10/2022

Aceito em: 16/03/2023

Publicado em: 05/06/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14309](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14309)



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA NO BRASIL: EDUCOMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

RESUMO

Este artigo analisa algumas questões acerca da Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da perspectiva freiriana. Nesse sentido, o estudo problematiza o uso da Educomunicação, enquanto recurso, que pode ser utilizado tanto para a promoção do diálogo na formação de professores para EJA, quanto na interação de docentes com os educandos dessa modalidade. Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica e de cunho qualitativo e exploratório. A perspectiva de análise é fenomenológico-dialética com destaque para as contribuições de Paulo Freire. Para que a educação seja dialógica, assim como propõe o patrono de nossa educação, é preciso preparar os professores para atuar nesse horizonte. Assim, o principal resultado deste estudo é a problematização de como a Educomunicação pode ser considerada na perspectiva freiriana para promover o diálogo na formação de professores e na interação com os educandos da EJA. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a concretização de práticas pedagógicas de autonomia e de liberdade coletivamente construídas na formação de professores e para atuação docente na EJA, bem como para o desenvolvimento de novas pesquisas a respeito dessa temática.

Palavras-chave: Formação de professores, EJA, Paulo Freire, Educomunicação.

TEACHERS EDUCATION FOR EJA IN BRAZIL: EDUCOMMUNICATION FROM THE FREIRIANA PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article analyzes some questions about teacher education for Youth and Adult Education in Brazil from the Freirean perspective. In this sense, the study problematizes the use of Educommunication, as a resource, which can be used both to promote dialogue in the training of teachers for EJA, and in the interaction between teachers and students of this modality. Methodologically, the research is bibliographical and qualitative and exploratory. The analysis perspective is phenomenological-dialectical, highlighting the contributions of Paulo Freire. For education to be dialogical, as proposed by the patron of our education, it is necessary to prepare teachers to act in this horizon. Thus, the main result of this study is the problematization of how Educommunication can be considered from the Freirean perspective to promote dialogue in teacher training and in the interaction with EJA students. It is hoped that the reflections presented here can contribute to the implementation of pedagogical practices of autonomy and freedom collectively constructed in the teachers education and teaching activities in EJA, as well as to the development of new research on this theme.

Keywords: Teacher Education, EJA, Paulo Freire, Educommunication.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EJA EN BRASIL: EDUCOMUNICACIÓN EN LA PERSPECTIVA FREIRIANA

RESUMEN

Este artículo analiza algunas cuestiones sobre la formación de profesores para la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil desde la perspectiva freireana. En ese sentido, el estudio problematiza el uso de la Educomunicación, como recurso, que puede ser utilizado tanto para promover el diálogo en la formación de docentes para EJA, como en la interacción de los docentes con los estudiantes de esta modalidad. Metodológicamente, la investigación es bibliográfica y cualitativa y exploratoria. La perspectiva de análisis es fenomenológico-dialéctica, destacándose los aportes de Paulo Freire. Para que la educación sea dialógica, como propone el patrón de nuestra educación, es necesario preparar a los docentes para actuar en este horizonte. Así, el principal resultado de este estudio es la problematización de cómo la Educomunicación puede ser considerada en la perspectiva freireana para promover el diálogo en la formación docente y en la interacción con los estudiantes de la EJA. Se espera que las reflexiones aquí presentadas puedan contribuir para la realización de prácticas pedagógicas de autonomía y libertad construidas colectivamente en la formación de docentes y para la actividad docente en la EJA, así como para el desarrollo de nuevas investigaciones sobre esta temática.

Palabras clave: Formación de profesores, EJA, Paulo Freire, Educomunicación.

1 APRESENTAÇÃO

O direito à educação básica, garantido pela Constituição Federal de 1988, ainda é no Brasil constantemente negligenciado. Entre os principais motivos dessa negligência e suas consequências calamitosas para nosso país, é preciso destacar nosso histórico de falta de planejamento educacional de longo prazo, influência e intromissão de organismos internacionais, e ainda, reformas excessivas, cujos objetivos visam na maioria das vezes provocar alguma mudança para que tudo permaneça como está.

Nesse cenário de negligência histórica com a educação, os mais prejudicados são os menos abastados, que têm o seu direito à educação de qualidade negado. A esse respeito, Sérgio Haddad (2002), descreve algumas razões que contribuem para a permanência dessa mazela em nossa realidade educacional. Entre essas razões, ressalta-se os elevados índices de reprovação e evasão e escolar e posterior reingresso no sistema que provoca a defasagem da relação idade/série ideal. Ainda de acordo com Haddad (2000), a renda familiar é outro fator que contribui perniciosamente para discriminação entre concluintes e evadidos do sistema de ensino público.

Acrescenta-se a essas questões, outras, de ordem epistemológica, pedagógica e de gestão, tais como: adoção de uma concepção de educação reducionista, restrita ao atendimento dos interesses do mercado, falta de professores com formação apropriada, insuficiência e desvios de verbas, currículos oficiais descolados da realidade dos educandos, insistência em sistemas de avaliação que focalizam a memorização em prejuízo do desenvolvimento da atitude investigativa que promove a pesquisa e formação da consciência crítica.

Apontadas, ainda que brevemente, algumas das razões que levam à exclusão ou à evasão de uma parte considerável dos estudantes de nosso sistema escolar, antes de completar em idade apropriada, o ciclo escolar obrigatório definido por lei, lancemos luz sobre esses excluídos, para melhor compreendê-los e dessa maneira tornar possível o desenvolvimento de algumas reflexões sobre a formação de professores para EJA em nosso país considerando os desafios contemporâneos que circunscrevem essa modalidade.

Estruturado em três tópicos, o artigo aborda primeiramente alguns elementos da política educacional atual a EJA e quem são seus atores. A seguir, discute-se os desafios e possibilidades dessa modalidade de ensino, ainda pouco considerada em nosso país. O terceiro tópico discorre sobre algumas contribuições de Paulo Freire a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, à luz das reflexões anteriores, busca-se

problematizar a Educomunicação enquanto recurso, tanto para a promoção do diálogo na formação de professores para EJA, quanto na interação de docentes com educandos dessa modalidade.

2 A EJA, SUAS POLÍTICAS E SEUS ATORES: EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO

Com a publicação da Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021, que 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 novos desafios se apresentam para os educadores brasileiros. Contudo, em um país com um histórico de excessivas mudanças e reformas educacionais, uma nova Resolução relacionada a Educação de Jovens e Adultos, pode ser compreendida por alguns como apenas mais uma legislação educacional, que como muitas outras, apesar de aparentemente aplicadas não geram um impacto realmente positivo no cenário educacional brasileiro.

Não obstante a esses elementos históricos, esta política expressa na forma de resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA); III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso; IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA; V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD); VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (BRASIL, 2021, p. 1).

Como se pode notar, em linhas gerais, o objetivo dessa política, ao menos aparentemente, é adequar a organização e a oferta da Educação de Jovens e Adultos em nosso país com as necessidades e os desafios do nosso tempo no campo educacional. Todavia, sob a égide dessa aparente apologia de se possibilitar o acesso, permanência e continuidade dos estudos para todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, o que não deixa de ser uma necessidade fundamental,

impõe-se uma política educacional ambígua e reducionista que enclaustra a Educação de Jovens e Adultos brasileira quase que exclusivamente ao atendimento dos interesses do mercado neoliberal.

Mais especificamente no que diz respeito à formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos, a Resolução nº 1 de 25 de maio de 2021 no seu Art. 31 recomenda que:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2021, p. 8).

Não obstante às controvérsias inerentes ao processo de discussão e aprovação de políticas educacionais, que nos últimos anos tem ocorrido com pouco ou nenhum debate dos seus principais atores, para além do que está exarado na Resolução mencionada, é preciso que concretamente sejam oferecidas condições objetivas para que o legalmente aprovado seja implementado e traga os benefícios esperados.

Outro ponto que salta aos olhos nessa resolução, direcionada aos aspectos operacionais da EJA em nosso país, é a ênfase dada às instituições escolares do ensino privado e sua possível contribuição como ofertantes dessa modalidade educacional. Conforme exarado n artigo 33:

As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa (BRASIL, 2021, p. 9).

Estamos diante de uma resolução, que embora sendo política pública, considera uma concepção educacional, na qual o enfrentamento dos desafios educacionais e a própria operacionalização do que se estabelece é repassada, pelo menos em grande parte para o setor privado. Nesse sentido, constata-se, nessa política, uma desconsideração da realidade concreta da maior parte dos estudantes que frequentam, e ainda dos cidadãos que necessitam ingressar nessa modalidade de ensino.

Ainda que para alguns, os preços praticados na iniciativa privada possam ser considerados acessíveis, isso não se aplica para grande parte de nossa população, numa sociedade marcada pelo desemprego e o retorno ao mapa da fome. Paradoxalmente estamos diante de uma política que ao buscar incluir e promover o acesso à educação básica, poderá excluir, caso a oferta pública de EJA seja reduzida.

Diante desse paradoxo, para buscar identificar com mais clareza quem é o estudante da EJA, ou seja, um dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, tomamos como referência, o que expõe as Diretrizes Curriculares da EJA, publicadas em 2006 pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR) e que provavelmente possui correlatos nos demais estados da federação. De acordo com esse documento, a Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertada para alunos com o seguinte perfil:

A Lei n. 9394/96, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos. De acordo, ainda, com a Deliberação n. 008/00, do CEE-PR, o ingresso na EJA pode se dar aos 14 anos para o Ensino Fundamental e aos 17 para o Ensino Médio. Essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes (SEED-PR, 2006, p. 27).

Não se deve crer, porém, que esse contingente de estudantes forme um público homogêneo. Além de se diferenciarem por ocuparem diferentes espaços na cidade ou no campo, se caracterizam por abarcarem diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças, modos de trabalhar, viver, se organizar, resolver seus problemas, lutar, ver o mundo e resistir. Se diferenciam ainda, pela expectativa de como serão acolhidos no retorno para a escola.

Nesse universo, portanto, é preciso levar em conta que esses estudantes trazem consigo uma bagagem de outras experiências do mundo escolar. Trazem sobretudo, uma construção de escola que na maioria das vezes é associada ao modelo de práticas tradicionais de ensino (SEED- PR, 2006). É, portanto, dessa perspectiva que se ressalta a importância de considerar uma concepção de educação dialógica e libertadora, bem como, o uso de metodologias apropriadas e coerentes com atividade pedagógica voltada para EJA. Nesse sentido:

A EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adultos e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade. (SEED-PR, 2006, p. 26).

Logo, inferimos que as práticas em sala de aula para os estudantes da EJA, precisam estar articuladas às suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, e ainda, favorecer para que continuem seus estudos. Também entendemos que esse público, apesar de carregar a pecha da exclusão do sistema escolar em idade adequada, está inserido no século XXI, o que o torna imerso no contexto das tecnologias digitais de

informação e comunicação. Assim, mais do que superar a baixa escolaridade, que tais estudantes possuem, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação pode contribuir para a superação de práticas tradicionais de ensino, ressignificando suas expectativas de aprendizagem. Contudo, é preciso ter presente o caráter ambíguo das tecnologias, uma vez que elas não ensinam nem educam por si mesmas (FARIA; LOPES, 2013). Se a concepção educacional que rege sua utilização for reducionista, as tecnologias por mais avançadas que sejam, acabarão por reproduzir práticas tradicionais quase sempre sustentadas em princípios autoritários e antidialógicos.

Com base nas contribuições de Hein (2017), é possível dizer que a maior parte dos estudantes da EJA estão espalhados na faixa etária entre 15 e 65 anos. Lembrando que a idade mínima para frequentar essa modalidade é 15 anos completos (BRASIL, 2021, p. 7). São oriundos das classes mais pobres, sendo que, 75% têm mais de 40 anos. Quanto ao interesse que os fez voltar a estudar, a busca de melhores condições de trabalho e salário, predomina. Uma proporção considerável desses estudantes é, ou já foi casado. Possuem filhos e sustentam família. Como trabalhadores, é fundamental reconhecer que esses estudantes participam de outros espaços de socialização, nos quais têm contato com hierarquias, horários rígidos a serem cumpridos e responsabilidade com a boa convivência. Essa bagagem sociocultural é singularmente distintiva nesse segmento e não pode ser desconsiderada pelos docentes que atuam junto a esses estudantes.

Ao observarmos essas características, salta ainda mais aos olhos a necessidade de se oferecer uma formação inicial e continuada de professores apropriada, a fim de que consequentemente, as ações e práticas pedagógicas sejam coerentes com esse contingente específico de estudantes. A desconsideração dessas características singulares dos estudantes da EJA conduz ao erro de se homogeneizar as ações educativas, contribuindo para a acentuar ainda mais as dificuldades de retorno e manutenção desses estudantes no sistema escolar.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Considerando as questões abordadas anteriormente de ordem, epistemológica, pedagógica, política e de gestão, fica evidente a necessidade de se olhar com mais atenção para a formação do docente que se dispõe a trabalhar com o alunado da EJA. Buscando apoio nas lições de Paulo Freire (2020), compreende-se que a formação do professor de EJA, precisa necessariamente buscar um processo de autocrítica, no qual os

métodos, conteúdos e recursos a serem utilizados com esse público devem estar sob constante revisão, para que ao concretizar sua prática pedagógica, não haja apenas uma reprodução mecanizada de ações totalmente alheias à realidade dos estudantes.

Segundo os apontamentos de Haddad (2000), é mister enfatizar que o analfabetismo no Brasil e a conseqüente exclusão da população do sistema de ensino, não é um problema residual do passado colonial ou de períodos mais recentes da nossa História. É sim, uma questão do presente e que deve ser observada mais atentamente pelo poder público e sociedade como um todo, já que a exclusão do processo de educação formal afeta de maneira direta todo o sistema econômico, social e cultural do país. Para esse autor, o cenário de reprodução da exclusão escolar, assim se explica:

Assim, é legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos (HADDAD, 2000, p. 33).

Reverter esse quadro é um dos grandes desafios a ser encarado por docentes, autoridades públicas, estudantes e outros segmentos sociais, que consideram a educação uma ponte para inclusão de pessoas que participarão da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, os desafios não são poucos, pois, nossa realidade educacional é complexa e carrega marcas históricas de exclusão dos contingentes populacionais mais pobres.

A respeito da Educação de Jovens e Adultos, Haddad (2000), ao avaliar o montante de recursos públicos destinados a essa modalidade, só faz demonstrar a marginalidade e posição inferior que a educação voltada para a população adulta se encontra no quadro das políticas públicas educacionais no Brasil. Das modalidades de educação pública ofertadas no país, historicamente a EJA é a modalidade que menos recebe recursos. Na prática, significa excluir do acesso à educação pública um dos grupos sociais que mais necessitam dele.

A maior parte dos recursos empregados pelos Estados, é destinado para o ensino regular. Mesmo assim, na divisão de responsabilidades pelo atendimento de jovens e adultos que buscam retomar sua vida escolar, as redes estaduais de ensino, tem abarcado com a maior parte desse público, onde se verifica a maior concentração de matrículas, em comparação com as redes municipais e federais (HADDAD, 2000). Sem estruturas adequadas para acomodar esse público de estudantes, a dificuldade de ensino e aprendizagem se refletem na qualidade da formação que recebem. Certamente, deve ser louvado o esforço que professores, funcionários e os próprios estudantes tem

colocado para que essa situação seja menos traumática possível. Entretanto, adaptar metodologias e recursos pedagógicos criados e pensados para o ensino regular, é por demais insatisfatório para o propósito da EJA.

Como se defere até aqui, os desafios para manter essa modalidade de ensino com ações pedagógicas de qualidade, são muitos. Para um público de estudantes que se esperava, senão erradicar, por meio de processos que evitassem a evasão escolar, ao menos estabilizar o seu crescimento, pouco foi conquistado. A carência de políticas públicas por parte do governo e a falta de investimentos ameaçam constantemente a EJA. A produção de recursos didáticos voltados para os estudantes da modalidade de Jovens e adultos, praticamente inexistente. Quando existem, ou são defasados em termos de conteúdo, ou inapropriados, chegando mesmo a serem infantilizados em relação à expectativa e interesse dos estudantes. Soma-se a esse quadro a precária formação de docentes para trabalhar com esse público, aprofundando ainda mais as distorções de ordem metodológicas e conceituais, como currículos inadequados à formação necessária demandada por essa população de estudantes (ARROYO, 2007).

Há que se pensar, entretanto, em possibilidades. Desde que passou a ser uma referência nas propostas de uma pedagogia crítica, que entre outras considerações defende que a educação deve promover no educando a superação de uma consciência ingênua, para uma que problematize a realidade, Paulo Freire (2020), destaca que somente uma educação transformadora pode levar o aluno a superar as condições de sua opressão. Essa afirmação, é deveras significativa ao nos posicionarmos em defesa do direito de jovens e adultos à educação escolar.

Na sociedade atual, em que as tecnologias digitais têm acelerado as mudanças na sociedade e por que não dizer, na própria esfera individual (SANTOS, 2016), construir junto aos estudantes da EJA o caminho da autonomia do saber, do educar-se para a vida em uma reação de diálogo com o mundo e, para isso se valendo das tecnologias modernas de informação, é incluir, é humanizar. Todavia, sem uma conjugação entre a formação docente que seja embasada a partir das demandas reais dos jovens e adultos e a formação dos discentes que performam a EJA, objetivando um olhar crítico sobre sua própria realidade social, econômica, política e cultural, as tecnologias por si só podem se mostrar inócuas (FREIRE, 2020).

Esse problema se agrava, quando admitimos que as condições físicas em que estão concentrados os estudantes da EJA, podem ser extremamente precárias. Das condições estruturais onde funcionam as unidades que oferecem a educação para jovens e adultos, nenhuma é permanente. Dependendo de prédios particulares, que não foram

concebidos para funcionar como ambiente escolar, dificultam a acomodação de mobiliários adequados e dos próprios estudantes. Fábricas desativadas, fóruns com espaços exíguos, salões paroquiais estão entre os espaços que são utilizados para abrigar as unidades de EJA. Trocando de endereço a cada contrato de locação que se encerra, as condições de locomoção dos estudantes são afetadas. Sobre essas condições, esse trabalho de pesquisa não comporta uma abordagem mais profunda. Todavia, a investigação sobre as interferências que essas condições trazem para a experiência de ensinar e aprender, está sugerida.

Sobre as produções didáticas, se tomadas as do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), são em número insuficiente para atender a todos os estudantes matriculados nas unidades de EJA. Situação que não é apenas da educação de jovens e adultos, mas em se tratando dessa modalidade, essa é uma carência assaz perturbadora para o trabalho docente. Como a diversidade do público da EJA é ampla, a linguagem dos poucos manuais didáticos não é harmoniosa com esse vasto público. Buscando amenizar essa dificuldade, os docentes buscam adaptar publicações do nível regular de ensino para a EJA, tentativa essa quase sempre frustrada, apesar da nobre intenção. O que normalmente se constata é a utilização de uma linguagem demasiado complexa para os menos preparados ou infantilizada para os mais hábeis. Essa desconformidade pode gerar em alguns estudantes desmotivação, levando-os novamente à evasão escolar.

É possível ainda arguir sobre a própria formação dos docentes que atuam na EJA. Reforçando que nesse trabalho, considera-se que a pluralidade que caracteriza esses estudantes é condição elementar para a busca de metodologias de ensino apropriadas para abarcar essa diversidade, o perfil do docente é deveras relevante. Nem todo professor se adapta com facilidade com a carência de recursos facilitadores de aprendizagem. Para alguns, até mesmo a introspecção de alguns dos alunos da EJA, é um desafio grandioso a ser superado durante sua prática em sala de aula.

São essas, entre outras condições desfavoráveis que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, que propomos a pesquisa por outras metodologias e outros objetos de estudo como ferramentas para enfrentar as mazelas que perpassam o dia a dia da EJA. Esse pode ser o caminho para a busca de transformação da escola, dos currículos tradicionais, das práticas docentes ditas bancárias, depositórias (FREIRE, 2020).

Refletir criticamente sobre sua práxis. Esse exercício deve ser constante na prática docente. Reconhecer, como nos convida Freire (2020), a nos percebermos como seres inacabados e em construção, e que pelo exemplo de ação prática que busca a transformação das condições de expressão e que se converte no próprio discurso político,

convidemos os jovens e adultos a vivenciarem a alegria de aprender estando em convívio com nossos semelhantes. Dar voz aos estudantes, aceitar as contribuições que trazem consigo em muito pode contribuir para o enriquecimento da experiência pedagógica em sala de aula. O diálogo com os meios de comunicação de massa pode representar uma ponte para esse propósito.

Dado o que acima foi exposto, identifiquemos o público da EJA: jovens a partir dos 15 anos de idade. Homens e mulheres trabalhadores ou desempregados. Pais e mães, chefes de família. Aposentados e donas de casa. Moradores na periferia dos espaços urbanos, mas também das pequenas cidades onde as limitações para frequentar escolas, ainda são comuns. A EJA também está presente entre aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade ou situação de risco. Entre a população indígena, grupos quilombolas e povos ribeirinhos. Inseridos ou excluídos do acesso aos meios de comunicação digital (PAULA; OLIVEIRA, 2012).

Compreender as razões que fazem com que pessoas acreditem na educação escolar como maneira de inserção social, de aprimoramento de sua cidadania, ou realização do sonho de voltar a ser estudante, é condição precípua para uma atividade docente de real significado para esse público.

Nesse sentido, buscamos a seguir referência na Educomunicação como forma de enriquecimento de metodologias de ensino que rompam com práticas tradicionais e oferecem aos docentes e estudantes da EJA, novas visões sobre as ações de ensinar e aprender. Sobre essa metodologia, a educomunicação, trataremos mais adiante. Na sequência, faremos um aparte para destacarmos algumas ideias importantes do educador Paulo Freire, que incidem diretamente sobre a função da Educação de Jovens e Adultos.

4 PAULO FREIRE E A EDUCOMUNICAÇÃO COMO RECURSO PARA A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO NA EJA

Desde o início da década de 1960, o educador Paulo Freire exerceu importante influência nos rumos que a educação de jovens e adultos seguiu. A partir das contribuições desse destacado educador, foram incluídas nas discussões pedagógicas, questões relacionadas à metodologia na forma de se conceber uma proposta de educação destinada à população adulta. Nasce daí o que ficou conhecido como “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos. Inovador em sua forma, o método proposto por

Paulo Freire buscava a construção de uma consciência crítica e a participação de forma ativa dos educandos no processo de educação.

Para melhor entender esse processo educativo, vale referenciar o próprio Freire (2020), que denuncia as propostas de ensino que apenas reproduzem enunciados transmitidos e não colaboram para uma tomada de consciência do educando em relação às condições de opressão, domínio e exclusão social, na qual se encontra. Ao fazer essa crítica, Paulo Freire elenca os pressupostos dessa proposta de ensino que ele qualifica como educação bancária, repositória, segundo a qual, assim se dá a relação entre educador, educando e o conteúdo:

O educador é que educa; os educandos, os que são educados; O educador é que sabe; os educandos, os que não sabem; O educador é o que pensa; os educandos, os pensados; O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; O educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados; O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; O educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador; O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se as determinações daquele; O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2020, p. 83).

Opondo-se com veemência a essa proposta, Freire delineia a forma em que a educação não se propõe a liberdade de consciência. Ao contrário, busca apenas a reprodução do estado de imersão em que se encontra o educando. O que se deve almejar, segundo Freire (2020), é a emergência de uma consciência que reconheça sua participação no seu próprio processo de educação. Portanto, essa proposta visa essencialmente uma reordenação dos papéis de educador e educando e sua relação com o que se deseja conhecer, fazendo com que esse se reconheça como sujeito ao invés de apenas objeto que põe de forma passiva a receber uma educação que doméstica e conforma.

A partir das contribuições de Paulo Freire, se destacaram importantes contribuições para o avanço na oferta e no acesso da população adulta ao sistema de educação, iniciativas de alfabetização de adultos como o Movimento de Cultura Popular (MCP), da prefeitura do Recife; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular, de João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil). De acordo com Hoepers (2018), todos esses movimentos inspirados nas proposições de Paulo Freire, tinham como orientação básica o despertar da consciência

crítica dos educandos, pressionando também o governo a desenvolver políticas públicas que contemplassem com mais vigor a educação de jovens e adultos no Brasil.

No início da década de 1960, envolvidos em um contexto democrático, a educação se inseriu com mais força na problematização do analfabetismo. A miséria que era vista como a causa do analfabetismo, a partir das contribuições de Paulo Freire, passou a ser vista como efeito e assim se propunha uma abordagem diferente para o enfrentamento do analfabetismo, a partir da discussão da estrutura econômica do país (FREIRE, 1997). Sem uma mudança radical no sistema que favorecia alguns e excluía muitos, argumentavam os adeptos das ideias pedagógicas de Freire, não seria possível estancar a grande quantidade de pessoas que eram lançadas ao mundo do trabalho sem o mínimo de consciência de sua condição de miséria e exploração.

Essa retomada de esforço na direção de atender a demanda educacional da população adulta também assume uma conceituação mais variada direcionando um olhar também para os trabalhadores rurais, índios e outras comunidades que se encontravam longe dos centros urbanos que dispunham de estrutura para atender o ensino supletivo. Na Constituição de 1988, essas reflexões foram incluídas e deram base para a formulação da nova LDB, de 1996. A educação de jovens e adultos, com essas novas bases legais, passaram a ser definitivamente como um direito que confere acesso à cidadania plena. Corroborando com essas afirmativas, Haddad (2000), salienta que somente a partir desses dois marcos legais, a educação de jovens e adultos assume verdadeiramente o estatuto de modalidade de ensino, o que mesmo assim, não diminuiu os esforços para que o analfabetismo entre a população adulta recebesse uma atenção mais cuidadosa por parte dos governantes do país.

Na avaliação de Poubel, Pinho e Carmo (2017), a educação de jovens e adultos que sempre foi tida como uma modalidade menor dentro do sistema de educação ofertado ou apenas organizado pelo Estado, a partir do final da década de 1980 e início da seguinte, finalmente ganhou o estatuto de direito e não apenas um favor que o Estado usando de sua benemerência oferece ao público adulto. A própria designação de “modalidade” de ensino representa um avanço no estabelecimento da EJA como direito que deve ser cumprido pelo Estado no processo de inclusão através da educação.

Ao nos referirmos à inclusão como uma das tarefas elementares da EJA, o educador Miguel Arroyo (2007), enfatiza que garantir esse direito é um processo que deve ser efetivado constantemente, articulando as propostas de ensino ofertados pelo poder público às reais necessidades dos educandos, buscando na perspectiva de Paulo Freire, estabelecer uma relação dialógica. Para Arroyo (2007), é conveniente para o educador

que ao trabalhar com jovens e adultos, considere que este público traz em si a marca da insegurança, nascida das condições de trabalho que a grande parte deste segmento de educandos se encontra.

Buscando na EJA a retomada dos seus sonhos, estes estudantes ocupam-se na maioria das vezes no trabalho informal, sendo que suas necessidades de formação estão mais voltadas para a vida presente (Arroyo, 2007). Ou seja, em um sistema de educação que visa o preparo para o trabalho na vida futura, para o público do EJA o trabalho já está presente em suas vidas e pela sua distorção idade/série, provavelmente ocupando-se na informalidade, que mais uma vez tira-lhes a segurança de um emprego formal.

Como relacionarmos então a inclusão a que se deve prestar a EJA e a insegurança que é uma marca na trajetória de vida desses estudantes? O mesmo Miguel Arroyo propõe a formulações de currículos que considerem a vida presente como foco de formação, diferenciando-se dos currículos que, preparados para a educação regular, propõem uma expectativa de trabalho e segurança que para os estudantes da EJA já não existe mais (AROYO, 2007), ou pelo menos já não é tão clara. Pensado a partir da experiência que os jovens e adultos trazem consigo, o currículo de saberes estará mais próximo da realidade em que estão imersos os estudantes da EJA.

Dentro do panorama histórico a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, é essencial abordarmos essa trajetória buscando amparo nas propostas de Paulo Freire para a prática de uma ação pedagógica de qualidade. Entendemos que a partir de algumas contribuições de Freire para uma prática educativa de qualidade e significativa para os educandos, é possível buscar maneiras de fazer da EJA uma ação verdadeiramente de resgate, de reinserção na vida cidadã por meio da educação.

Em primeiro lugar é necessário situar tais propostas no escopo das pedagogias críticas. Desde que passou a ser uma referência, suas considerações foram evoluindo na defesa de uma educação que promova a superação de uma consciência ingênua, para uma que problematize a realidade. Freire (2020), destaca que somente uma educação transformadora da realidade em que se está inserido pode levar o educando a superar as condições de sua opressão na sociedade. Essa afirmação é deveras significativa ao nos posicionarmos em defesa do direito de jovens e adultos à educação escolar, já que esses estudantes, em sua composição extremamente diversificada, carregando o estigma de marginalizados, representam a própria distorção da sociedade que não se pauta pelos princípios da equidade, mas, ao contrário, cínica, defende princípios que reproduzem as relações de opressão que caracterizam a atual sociedade capitalista, tal como falacioso princípio da meritocracia.

Dentro dessas propostas pedagógicas, essencialmente se destaca a proposição de que é fundamental reorganizar os sujeitos dentro do processo de aprendizagem. Opondo-se frontalmente às pedagogias que centram no professor e sua didática o êxito da aprendizagem, para a pedagogia crítica, o educando deve assumir papel de destaque no processo de aprendizagem (CARBONELL, 2016). Mais do que isso, é necessário que por meio da educação ocorra a superação das relações verticais e hierárquicas que têm sido a marca das chamadas pedagogias tradicionais. O reconhecimento do educando como sujeito de participação ativa no processo de conhecimento, é uma das premissas fundamentais da pedagogia crítica (CARBONELL, 2016).

Ao denunciar o autoritarismo que cerca a relação entre educador e educando, Freire (2020), faz também uma defesa da liberdade, que segundo ele, é indispensável para a criação de um ambiente propício ao aprendizado de qualidade, que transforma a própria relação de estar no mundo, para estar com o mundo.

A formulação que melhor expressa a pedagogia crítica enunciada por Freire é a da relação dialógica que se faz necessária para o verdadeiro aprendizado. Segundo este educador, a relação que o educando deve estabelecer com o conhecimento deve ser baseada na experiência. Essa experiência, de estar no mundo e com o mundo, é mais do que uma vivência mecanizada, ou nas palavras do próprio Freire (2020), uma vivência prescrita por alguém do alto de sua arrogância de pretensão de que conhece. Na ação de ensinar e aprender, entre o que educa e o que aprende a relação dialógica também deve se fazer presente, já que propõe uma nova formulação entre docente e discente.

Em outras palavras, ainda em consonância com os aportes de Freire (2020), aquele que ensina também precisa permitir-se aprender e o que aprende, ser reconhecido como alguém que também pode ensinar. Proporcionar ao estudante a possibilidade de participar da construção de sua formação, é mais do que domesticá-lo, levando-o a um estado de superação ao estado de conformação ao contexto em que está inserido.

Para Paulo Freire, não há nada mais nocivo do que propor ao estudante um processo de educação que não o convide a ser partícipe de sua própria formação, e isso é ainda mais grave no caso dos estudantes da EJA, notadamente adultos e donos de trajetórias ímpares em suas vidas. Mais uma vez aqui, compartilhamos da visão de Freire (2020), que assegura que sem respeito a experiência que cada educando acumula em si, valorizando sua cultura, sua visão de mundo e esperança diante da vida, é impossível um despertar uma atitude crítica sobre as condições de exclusão em muitos se encontram.

Assim, a necessidade do conhecimento e do respeito ao espaço, à vivência, ao contexto do estudante é umas das premissas fundamentais da pedagogia dialógica e

libertadora proposta Paulo Freire. Reconhecer que um trabalhador urbano tem expectativas distintas de um trabalhador rural ou de um ribeirinho é de suma importância para que o ato de ensinar e aprender assuma uma significação de pertencimento em relação aos conteúdos trabalhados, tanto para os discentes como para os docentes. É nessa perspectiva que mais uma vez o conceito de educação dialógica de uma Pedagogia da e para a autonomia nasce e se reforça.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes como que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE, 2006, p. 30).

Como acreditar na transformação de alguém, por meio da educação que se oferta no espaço escolar, sem fazê-la entender que as condições de sua existência são resultado de condições históricas e por isso mesmo, sujeitas a transformações pela ação do ser humano? A condição do analfabetismo, por exemplo, precisa assim ser levada em conta. Trata-se de uma condição histórica que por escolhas ideológicas e políticas, algumas vezes avança em sua mitigação, e em outras, recua por pura displicência das autoridades públicas.

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2006, p. 30-31).

Ainda, uma especial atenção deve ser dada para a pesquisa na pedagogia de Paulo Freire. Ao tratar da educação daqueles que, de uma forma ou de outra, foram excluídos do sistema formal de educação, enquanto ainda se achavam em idade adequada para a conclusão dos seus estudos é imperativo que o docente se dedique à compreensão das condições sociais e culturais em que se encontram os educandos. Sem entender esse contexto, o educador estará fadado ao fracasso, já que desenvolverá uma prática de conformação e não de inclusão.

Os princípios elencados por Freire (2020), para uma prática pedagógica libertadora, passam pela curiosidade que o educador precisa despertar no educando. A curiosidade é fundamental para que o estudante, para além de um receptor, se torne

produtor de conteúdo em conjunto com o professor. Essa prática, enfatiza a curiosidade do educando, estimula o próprio educador, afastando ainda a relação autoritária de quem se porta como como conhecedor privilegiado do que deve ser conhecido.

Para atuação na e com Educação de Jovens e Adultos, que tem entre suas principais características, a diversidade, o educador precisa depreender que nela está presente uma pluralidade de experiências vivenciadas em sua concretude, visões de mundo muitas vezes eivadas de senso comum, expectativas e sonhos acalentados pela esperança depositada na retomada dos estudos, ainda que em idade avançada. Ensinar sem propor a necessidade de sonhar, é na visão de Paulo Freire, podar as esperanças dos educandos, resultando em uma educação opaca em sentido e função.

As Diretrizes Curriculares para EJA, em conjunto com as Diretrizes Curriculares, publicadas em 2008, apontam para uma reflexão sobre a necessidade de novas metodologias de ensino. Esses documentos, ao enfatizarem que o ensino deve contemplar práticas que conduzam o aprendiz a problematizar seu contexto, convidam os docentes a buscarem mudanças em suas atividades de ensino na sala de aula. Sobre esse convite, tomemos como reflexão o que dizem as autoras Schmidt e Garcia (2006), segundo as quais, é preciso transformar a escola, a partir dos conteúdos que a definem. Em outras palavras, é necessário ressignificar a sala de aula como um espaço de conhecimento, redimensionando o papel de estudantes e professores na elaboração do conhecimento.

Adequar metodologias aos sujeitos a quem se pretende ensinar, é uma maneira de tornar o processo de aprendizagem significativo para os educandos. Uma das maneiras de alcançar esse objetivo é por meio da Educomunicação. Essa recomendação é válida para todos os níveis educacionais, o que inclui as práticas pedagógicas direcionadas para formação inicial e continuada de professores. Se almejamos que professores sejam criativos e realizem práticas pedagógicas condizentes com as necessidades da realidade educacional na qual atuam ou irão atuar é necessário oferecer uma formação inicial e ou continuada que proporcione subsídios teórico-práticos que possibilitem tal atuação.

Como recurso metodológico, as ferramentas que a Educomunicação oferece, contribuem para uma aproximação mais horizontal entre estudantes e professores. Ajustar formas adequadas de trabalho, podem tanto contribuir para a satisfação do docente em sua prática pedagógica na qual também aprende, como para o estudante que na sua ação de aprender também pode ensinar.

Por Educomunicação, entendemos, com base em Santos (2020), o emprego de práticas em sala de aula que integrem as experiências do educando, obtidas no meio

informal de aprendizagem, sobretudo, os meios de comunicação modernos e digitais. Nessa perspectiva, a televisão, o cinema, as histórias em quadrinhos, as redes sociais e os videogames, enquanto meios de comunicação de massa, que integram o espaço informal de aprendizagem são considerados como parte importante no processo de formação do estudante (STADLER, 2019).

Em uma realidade que é basicamente sustentada pelas relações comunicacionais, os meios de comunicação de massa como a Televisão e outros, representam aportes de significativa importância na construção do conhecimento. Deste modo, é fundamental que os recursos tecnológicos de comunicação presentes no mundo atual, sejam inseridos no dia a dia da escola e dos estudantes (SANTOS, 2020).

É preciso salientar que a educomunicação, não é uma disciplina escolar, mas antes pode ser entendida como um conjunto de ações que adotam os meios de comunicação para desenvolvimento de uma atitude crítica perante a miríade de estímulos visuais, sonoros a que são submetidos os estudantes. Esses estímulos, que são emitidos pela fotografia, pelo cinema, rádio, televisão e principalmente, pelas plataformas de redes sociais digitais, reforçam as condições de produção e consumo que movimentam a sociedade capitalista atual. Nesse sentido, conforme Orozco Gómez (2014), ser audiência significa interagir com o mundo sempre mediado por telas, sejam estas grandes, pequenas, intermediárias, massivas ou pessoais, fixas ou portáteis, unidirecionais ou interativas.

A educomunicação poderá assim ser utilizada para proporcionar o diálogo entre a ação pedagógica em sala de aula e as estruturas de comunicação de massa que já existem na sociedade atual, propiciando, porém, uma compreensão crítica das engrenagens subjacentes a essas estruturas (SANTOS, 2020). Nessa perspectiva, ao levarmos em conta que o público da EJA, apesar da exclusão escolar a que fora submetido no passado, também está inserido no mundo da comunicação de massa, é possível então entendermos que a atividade docente para esse público deve buscar também a inserção desses meios para ações pedagógicas significativas.

No mundo dos meios de comunicação de massa, os recursos digitais estão cada vez mais presentes. Nesse contexto, não obstante às ambiguidades que os circunscrevem, esses recursos, quando apropriadamente utilizados, podem proporcionar uma relação dialógica que favorece a interação, produção e divulgação de diversos conteúdos, contemplando diversas áreas do conhecimento, o que pode colaborar para a horizontalização da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Assim, por exemplo, a utilização de filmes, telenovelas, reportagens jornalísticas e

canções populares podem se tornar recursos valiosos para uma atuação docente na EJA na perspectiva pedagógica freiriana.

De acordo com Santos (2020) os conteúdos televisivos, por exemplo, se utilizados com um planejamento pelo docente, a partir da pesquisa e com o objetivo de desenvolvê-la, oferecem oportunidades valiosas para o ensino de jovens e adultos. Nesse sentido, de acordo com Haddad (2000), diante de uma realidade na educação básica em que os currículos de cada ano limitam demasiadamente o tempo que pode ser dedicado a cada conteúdo, o uso de meios comunicacionais poderá auxiliar com a oferta de conteúdos extra, como ferramenta didática, e ainda, para proporcionar aos estudantes outros aprendizados significativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo dessas reflexões acerca da formação de professores para EJA, e que buscaram problematizar os desafios e possibilidades de uma Educomunicação na perspectiva freiriana, é possível afirmar que principal resultado dessa investigação de natureza bibliográfica está na problematização de como é possível considerar a Educomunicação numa perspectiva freiriana para promover o diálogo na formação docente e na interação com os estudantes da EJA. Entendemos que com o auxílio da educomunicação, o docente poderá promover mais e melhores diálogos com sua comunidade discente, dando voz aos excluídos, e promovendo uma educação emancipadora.

Estudar questões em contexto escolar ou acadêmico valendo-se de filmes cinematográficos, telenovelas ou enredos de histórias em quadrinhos pode contribuir para a compreensão dos conteúdos pelos estudantes a partir da realidade do seu contexto. Desta maneira, motivados pela utilização de um aparato que eles conhecem substancialmente, podem se apropriar de forma mais consistente dos conteúdos apresentados e problematizados pelo professor.

Assim, ao docente que atua ou deseja atuar na e com a EJA, e que pretende aplicar as ferramentas proposta pela Educomunicação para prática pedagógica, a pesquisa e a produção de conteúdo a partir dos nos meios de comunicação é muito recomendada. Entretanto, essa aplicação não pode ser concretizada sem que a formação docente inicial e ou continuada ofereça condições teórico-práticas para uso pedagógico e

crítico da Educomunicação e as possibilidades que ela pode proporcionar no contexto dos desafios da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007. Disponível em: <<http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL/MEC. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 01 de 25 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: < https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf > Acesso em: 15 jul. 2022.

CARBONELL, J. *Pedagogias do século XXI: bases para inovação educativa*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, P. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 75ª. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HADDAD, S. *Aprendizagem de Jovens e Adultos Avaliação da Década da Educação para Todos*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HEIN, A. C. A. *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

HOEPERS, A. *Ensino de História em EJA/EAD: uma investigação com professores para uma proposta de formação*. Altair Hoepers: Florianópolis, 2018.

FARIA, A.A.; LOPES, L. F. *O que e o quem da EAD: História e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

OROZCO GÓMEZ. G. *Educação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 125-140, jan./abr. 2017.

SANTOS, R.O. dos. *Fundamentos da Pesquisa Histórica*. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SANTOS, R.O. dos. *Fundamentos de Educomunicação*. Curitiba: Contentus, 2020.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. *Pesquisas em Educação Histórica*: Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR.

SEED-PR. *Diretrizes curriculares - EJA*. Curitiba: SEED/PR, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf.> Acesso em 20 out. 2022.

STADLER, P. de C. *Youtube como ferramenta de educação não formal: boas práticas para a produção de vídeos educativos com base nos aspectos da linguagem de youtubers* / Pâmella de Carvalho Stadler. – Curitiba: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2019. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias].