

Rodrigo Otávio dos Santos



Centro Universitário Internacional Uninter
rodrigo.s@uninter.com

Elias Lourenço



SEED/PR
elias_nego@hotmail.com

Luis Fernando Lopes



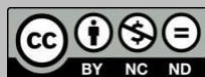
Centro Universitário Internacional Uninter
fernandocater@gmail.com

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)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

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

RESUMEN

Este artículo analiza algunas preguntas sobre la formación de docentes para la Educación de Jóvenes y Adultos (*Educação de Jovens e Adultos* - EJA) 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, cualitativa y exploratoria. La perspectiva del análisis es fenomenológico-dialéctica con énfasis en las contribuciones 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 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 docente y para el desempeño docente en EJA, así como al desarrollo de nuevas investigaciones sobre este tema.

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

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

ABSTRACT

This article analyzes some questions about the teacher education for Youth and Adult Education (*Educação de Jovens e Adultos* - EJA) 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, as well as in the interaction of teachers with the students of this modality. Methodologically, the research is bibliographic, qualitative and exploratory. The perspective of analysis is phenomenological-dialectical with emphasis on the contributions of Paulo Freire. For education to be dialogical, as proposed by the patron of our education, it's 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 in the Freirean perspective to promote dialogue in teacher education and interaction with EJA students. It's expected that the reflections presented here can contribute to the implementation of pedagogical practices of autonomy and freedom collectively constructed in teachers education and for teaching performance in EJA, as well as to the development of new research on this theme.

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

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

RESUMO

Este artigo analisa algumas questões acerca da formação de professores para a 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 a 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 a 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.

1 PRESENTACIÓN

El derecho a la educación básica, garantizado por la Constitución Federal de 1988, sigue siendo constantemente descuidado en el Brasil. Entre las principales razones de este abandono y sus calamitosas consecuencias para nuestro país, es necesario destacar nuestra historia de falta de planificación educativa a largo plazo, influencia e intromisión de las organizaciones internacionales, e incluso reformas excesivas, cuyos objetivos a menudo están dirigidos a provocar algún cambio para que todo permanezca como está. En este escenario de abandono histórico de la educación, los más perjudicados son los menos favorecidos, a quienes se les niega su derecho a una educación de calidad. Al respecto, Sérgio Haddad (2002), describe algunas razones que contribuyen a la permanencia de este problema en nuestra realidad educativa. Entre estas razones, destacamos las altas tasas de fracaso y deserción escolar y posterior reinserción en el sistema que causa el retraso de la relación ideal de edad/grado. También según Haddad (2000), el ingreso familiar es otro factor que contribuye perniciosamente a la discriminación entre graduados y desertores del sistema de educación pública.

A estas cuestiones, se suman otras, de orden epistemológico, pedagógico y de gestión, tales como: adopción de una concepción de educación reduccionista, restringida al cumplimiento de los intereses del mercado, falta de docentes con formación adecuada, insuficiencia y desviaciones de fondos, currículos oficiales alejados de la realidad de los estudiantes, insistencia en sistemas de evaluación que se centren en la memorización en detrimento del desarrollo de la actitud investigativa que promueve la investigación y la formación de conciencia crítica.

Habiendo señalado, aunque sea brevemente, algunas de las razones que llevan a la exclusión o evasión de una parte considerable de los estudiantes de nuestro sistema escolar, antes de completar a una edad adecuada, el ciclo escolar obligatorio definido por la ley, arrojemos luz sobre estos excluidos, para comprenderlos mejor y así hacer posible el desarrollo de algunas reflexiones sobre la formación de maestros para EJA en nuestro país considerando los desafíos contemporáneos que circunscriben este modo.

Estructurado en tres temas, el artículo aborda en primer lugar algunos elementos de la actual política educativa de EJA y quiénes son sus actores. A continuación, discutimos los desafíos y posibilidades de esta modalidad de enseñanza, aún poco considerada en nuestro país. El tercer tema discute algunas contribuciones de Paulo Freire con respecto a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Finalmente, a la luz de las reflexiones anteriores, buscamos problematizar la Educomunicación como recurso,

tanto para la promoción del diálogo en la formación de docentes para EJA, como en la interacción de docentes con estudiantes de esta modalidad.

2 EL EJA, SUS POLÍTICAS Y SUS ACTORES: EN BUSCA DEL TIEMPO PERDIDO

Con la publicación de la Resolución N° 01 del 25 de mayo de 2021, que establece Directrices Operativas para la Educación de Jóvenes y Adultos en aspectos relacionados con su alineación con la Política Nacional de Alfabetización (PNA) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC), y la Educación de Jóvenes y Adultos a Distancia se presentan nuevos desafíos a los educadores brasileños. Sin embargo, en un país con una historia de cambios excesivos y reformas educativas, una nueva Resolución relacionada con la Educación de Jóvenes y Adultos puede ser entendida por algunos como una legislación educativa más, que como muchas otras, aunque aparentemente aplicada, no genera un impacto realmente positivo en el escenario educativo brasileño.

Sin perjuicio de estos elementos históricos, esta política expresada en forma de resolución establece Lineamientos Operativos para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en los aspectos relativos:

I – su alineación con la Base Común Curricular Nacional (BNCC); II – la Política Nacional de Alfabetización (PNA); III – la duración de los cursos y la edad mínima de ingreso; IV – la forma de inscripción de asistencia a los cursos, la edad mínima y la certificación para los exámenes EJA; V – la Educación de Jóvenes y Adultos desarrollada a través de la Educación a Distancia (EaD); VI – la oferta con énfasis en la Educación y el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida; y VII – la flexibilización de la oferta, para que sea compatible con la realidad de los estudiantes, y la alineación de la elevación de la escolaridad con la calificación profesional, que debe ser observada obligatoriamente por los sistemas educativos, en la oferta y en la estructura de los cursos y exámenes de la escuela primaria y secundaria, que se desarrollan en sus propias instituciones, miembros de los Sistemas de Educación Pública Federal, Estatal, Municipal y del Distrito Federal, así como del Sistema Privado (BRASIL, 2021, p. 1).

Como puede observarse, en líneas generales, el objetivo de esta política, al menos aparentemente, es adaptar la organización y oferta de Educación de Jóvenes y Adultos en nuestro país a las necesidades y retos de nuestro tiempo en el ámbito educativo. Sin embargo, bajo la égida de esta aparente disculpa para permitir el acceso, la permanencia y la continuidad de los estudios para todas las personas que no han iniciado o interrumpido su proceso educativo escolar, que sigue siendo una necesidad fundamental, se impone una política educativa ambigua y reduccionista que encierra la Educación de

Jóvenes y Adultos brasileña casi exclusivamente para satisfacer los intereses del mercado neoliberal.

Más específicamente en lo que respecta a la formación de docentes para trabajar en Educación de Jóvenes y Adultos, la Resolución No. 1 del 25 de mayo de 2021 en su Art. 31 recomienda que:

El Sistema Nacional Público de Formación Docente establecerá políticas y acciones específicas para la formación inicial y continua de los docentes de Educación Básica de jóvenes y adultos, así como para los docentes de educación regular que trabajen con adolescentes, cuyas edades vayan más allá de la relación edad-grado, desarrollada en estrecha relación con las Universidades Públicas y los sistemas educativos (BRASIL, 2021, p. 8).

A pesar de las controversias inherentes al proceso de discusión y aprobación de políticas educativas, que en los últimos años ha ocurrido con poco o ningún debate de sus principales actores, más allá de lo establecido en la mencionada Resolución, es necesario que se ofrezcan condiciones concretamente objetivas para que lo legalmente aprobado se implemente y traiga los beneficios esperados.

Otro punto que se destaca en esa resolución, dirigida a los aspectos operativos de EJA en nuestro país, es el énfasis dado a las instituciones escolares privadas y su posible contribución como proveedores de esta modalidad educativa. Como se indica en el artículo 33:

Las instituciones escolares de educación privada pueden ser importantes oferentes de EJA en todo el país, en el ejercicio de la autonomía de su PPP, como modalidad que promueve el rescate de tiempo y oportunidades educativas no aseguradas a la edad adecuada (BRASIL, 2021, p. 9).

Estamos ante una resolución, que, aun siendo una política pública, considera una concepción educativa, en la que se pasa la confrontación de los retos educativos y la propia operacionalización de lo establecido, al menos en gran medida al sector privado. En este sentido, se observa, en esta política, un desprecio de la realidad concreta de la mayoría de los estudiantes que asisten, y también de los ciudadanos que necesitan ingresar a esta modalidad de educación.

Aunque para algunos, los precios cobrados en el sector privado pueden considerarse asequibles, esto no se aplica a una gran parte de nuestra población, en una sociedad marcada por el desempleo y el retorno al mapa del hambre. Paradójicamente, estamos ante una política que, al tratar de incluir y promover el acceso a la educación básica, puede excluir si se reduce la oferta pública de EJA.

Frente a esta paradoja, con el fin de buscar identificar más claramente quién es el estudiante de EJA, es decir, uno de los sujetos de Educación de Jóvenes y Adultos,

tomamos como referencia lo que expone las Directrices Curriculares de EJA, publicadas en 2006 por la Secretaría de Educación de Paraná (SEED-PR) y que probablemente tiene correlatos en los otros estados de la federación. De acuerdo con este documento, la Educación de Jóvenes y Adultos debe ofrecerse a los estudiantes con el siguiente perfil:

La Ley N° 9394/96, en su artículo 38, determina que, en el nivel de finalización de la educación primaria y secundaria, la edad es, respectivamente, de 15 y 18 años. De acuerdo con la Deliberación N° 008/00 de CEE-PR, la admisión a EJA se puede dar a la edad de 14 años para la escuela primaria y a los 17 para la escuela secundaria. Este cambio en la edad de admisión y certificación en la EJA, entre otros factores, provocó un cambio significativo en la composición de la demanda de este tipo de educación, especialmente debido a la presencia de adolescentes (SEED-PR, 2006, p. 27).

No debe creerse, sin embargo, que este contingente de estudiantes forma un público homogéneo. Además de diferenciarse por ocupar diferentes espacios en la ciudad o en el campo, se caracterizan por abrazar diferentes generaciones, etnias, géneros, creencias, formas de trabajar, vivir, organizarse, resolver sus problemas, luchar, ver el mundo y resistir. También difieren por la expectativa de cómo serán recibidos a su regreso a la escuela.

En este universo, por lo tanto, es necesario tener en cuenta que estos estudiantes traen consigo un bagaje de otras experiencias del mundo escolar. Traen, sobre todo, una construcción escolar que se asocia con mayor frecuencia con el modelo de prácticas docentes tradicionales (SEED-PR, 2006). Es, por lo tanto, desde esta perspectiva que se destaca la importancia de considerar una concepción de la educación dialógica y liberadora, así como el uso de metodologías apropiadas y coherentes con actividad pedagógica centrada en EJA. En este sentido:

La EJA debe contemplar acciones pedagógicas específicas que tengan en cuenta el perfil del estudiante joven, adulto y anciano que no obtuvo escolaridad o no continuó sus estudios debido a factores, a menudo fuera de su control (SEED-PR, 2006, p. 26).

Por lo tanto, inferimos que las prácticas en el aula para los estudiantes de EJA deben articularse a sus necesidades, expectativas y trayectorias de vida, y también favorecerlos para continuar sus estudios. También entendemos que este público, a pesar de llevar el pecha de exclusión del sistema escolar a una edad adecuada, se inserta en el siglo XXI, lo que lo hace inmerso en el contexto de las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Así, más que superar la baja escolaridad que tienen dichos estudiantes, el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación

puede contribuir a superar las prácticas docentes tradicionales, resina en sus expectativas de aprendizaje. Sin embargo, es necesario tener en cuenta el carácter ambiguo de las tecnologías, ya que no enseñan ni educan por sí mismas (FARIA; Lopes, 2013). Si la concepción educativa que rige su uso es reduccionista, las tecnologías, por avanzadas que sean, acabarán reproduciendo prácticas tradicionales casi siempre basadas en principios autoritarios y antidialógicos.

Sobre la base de las contribuciones de Hein (2017), es posible decir que la mayoría de los estudiantes de EJA están repartidos en el grupo de edad entre 15 y 65 años. Recordando que la edad mínima para asistir a esta modalidad es de 15 años completos (BRASIL, 2021, p. 7). Proviene de las clases más pobres, y el 75% tiene más de 40 años. En cuanto al interés que los hizo volver a estudiar, predomina la búsqueda de mejores condiciones laborales y salariales. Una proporción considerable de estos estudiantes están, o han estado, casados. Tienen hijos y apoyan a las familias. Como trabajadores, es fundamental reconocer que estos estudiantes participan en otros espacios de socialización, en los que tienen contacto con jerarquías, horarios rígidos que cumplir y responsabilidad por la buena convivencia. Este trasfondo sociocultural es singularmente distintivo en este segmento y no puede ser ignorado por los profesores que trabajan con estos estudiantes.

Cuando observamos estas características, la necesidad de ofrecer una adecuada formación inicial y continua de los profesores se destaca aún más, de modo que, en consecuencia, las acciones y prácticas pedagógicas sean coherentes con este contingente específico de estudiantes. El desprecio de estas características únicas de los estudiantes de EJA conduce al error de homogeneizar las acciones educativas, contribuyendo a acentuar aún más las dificultades de retorno y mantenimiento de estos estudiantes en el sistema escolar.

3 FORMACIÓN DOCENTE PARA EJA EN BRASIL: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Teniendo en cuenta las cuestiones abordadas anteriormente de orden, epistemológicas, pedagógicas, políticas y de gestión, es evidente la necesidad de mirar más de cerca la formación del profesor que está dispuesto a trabajar con el estudiante de EJA. Buscando apoyo en las lecciones de Paulo Freire (2020), se entiende que la formación del profesor EJA necesariamente necesita buscar un proceso de autocrítica, en el que los métodos, contenidos y recursos a ser utilizados con este público deben estar

bajo constante revisión, de modo que al concretar su práctica pedagógica, no solo haya una reproducción mecanizada de acciones totalmente ajenas a la realidad de los estudiantes.

Según las notas de Haddad (2000), es necesario enfatizar que el analfabetismo en Brasil y la consiguiente exclusión de la población del sistema educativo no es un problema residual del pasado colonial o de períodos más recientes de nuestra historia. Es, más bien, una cuestión del presente y que debe ser observada más de cerca por el poder público y la sociedad en su conjunto, ya que la exclusión del proceso de educación formal afecta directamente a todo el sistema económico, social y cultural del país. Para este autor, el escenario de reproducción de la exclusión escolar, de la siguiente manera:

Por lo tanto, es legítimo concluir que las oportunidades educativas de la población joven y adulta brasileña continúan siendo afectadas negativamente por factores socioeconómicos, espaciales, generacionales, étnicos y de género, que se combinan entre sí para producir marcadas disparidades educativas (HADDAD, 2000, p. 33).

Revertir esa situación es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar los docentes, las autoridades públicas, los estudiantes y otros segmentos sociales, quienes consideran la educación como un puente para la inclusión de personas que participarán en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Sin embargo, los desafíos no son pocos, porque nuestra realidad educativa es compleja y lleva marcas históricas de exclusión de los contingentes de población más pobres.

En cuanto a la Educación de Jóvenes y Adultos, Haddad (2000), al evaluar la cantidad de recursos públicos destinados a esta modalidad, sólo demuestra la marginalidad y la posición inferior que la educación dirigida a la población adulta es en el marco de las políticas educativas públicas en Brasil. De las modalidades de educación pública ofrecidas en el país, históricamente la EJA es la modalidad que recibe menos recursos. En la práctica, significa excluir del acceso a la educación pública a uno de los grupos sociales que más la necesitan.

La mayoría de los recursos empleados por los Estados se asignan a la educación regular. Aun así, en la división de responsabilidades para el cuidado de jóvenes y adultos que buscan retomar su vida escolar, las redes educativas estatales han cubierto la mayor parte de este público, donde hay una mayor concentración de matrículas, en comparación con las redes municipales y federales (HADDAD, 2000). Sin estructuras adecuadas para acomodar a esta audiencia de estudiantes, la dificultad de enseñar y aprender se refleja en la calidad de la formación que reciben. Ciertamente, el esfuerzo que la facultad, el personal y los propios estudiantes han realizado para hacer que esa situación sea lo

menos traumática posible debe ser elogiada. Sin embargo, adaptar metodologías y recursos pedagógicos creados y diseñados para la educación regular es demasiado insatisfactorio para el propósito de EJA.

Como se ha diferido hasta ahora, los desafíos para mantener esta modalidad de enseñanza con acciones pedagógicas de calidad son muchos. Para una audiencia de estudiantes que esperaban, si no erradicar, a través de procesos que evitaran la deserción escolar, al menos estabilizaran su crecimiento, poco se logró. La falta de políticas públicas por parte del gobierno y la falta de inversiones amenazan constantemente a EJA. La producción de recursos didácticos dirigidos a estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos, prácticamente no existe. Cuando existen, o bien están desactualizados en términos de contenido, o son inapropiados, incluso infantilizados en relación con la expectativa y el interés de los estudiantes. A este panorama se suma la precaria formación de los docentes para trabajar con este público, profundizando aún más las distorsiones metodológicas y conceptuales, como los planes de estudio inadecuados a la formación necesaria que demanda esa población de estudiantes (ARROYO, 2007).

Sin embargo, tenemos que pensar en las posibilidades. Desde que se convirtió en una referencia en las propuestas de una pedagogía crítica, que entre otras consideraciones defiende que la educación debe promover en la educación la superación de una conciencia ingenua, por una que problematiza la realidad, Paulo Freire (2020), destaca que solo una educación transformadora puede llevar al estudiante a superar las condiciones de su opresión. Esta afirmación es muy significativa cuando defendemos el derecho de jóvenes y adultos a la educación escolar.

En la sociedad actual, en la que las tecnologías digitales han acelerado los cambios en la sociedad y por qué no, en la propia esfera individual (SANTOS, 2016), construir junto con los estudiantes de EJA el camino de la autonomía del conocimiento, de educarse para la vida en una reacción de diálogo con el mundo y, para ello haciendo uso de las modernas tecnologías de la información, es incluir, es humanizar. Sin embargo, sin una combinación entre la formación del profesorado que se basa en las demandas reales de jóvenes y adultos y la formación de los estudiantes que realizan la EJA, con el objetivo de una mirada crítica a su propia realidad social, económica, política y cultural, las tecnologías por sí solas pueden resultar inocuas (FREIRE, 2020).

Este problema se agrava cuando admitimos que las condiciones físicas en las que se concentran los estudiantes de EJA pueden ser extremadamente precarias. De las condiciones estructurales donde operan las unidades que ofrecen educación para jóvenes y adultos, ninguna es permanente. Dependiendo de los edificios privados, que no fueron

diseñados para funcionar como un entorno escolar, dificultan la acomodación de muebles adecuados y de los propios estudiantes. Fábricas en desuso, foros con espacios pequeños, salones parroquiales son algunos de los espacios que se utilizan para albergar las unidades EJA. Al cambiar de dirección con cada contrato de arrendamiento que finaliza, las condiciones de movilidad de los estudiantes se ven afectadas. En estas condiciones, este trabajo de investigación no incluye un enfoque más profundo. Sin embargo, se sugiere la investigación sobre las interferencias que estas condiciones traen a la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a las producciones didácticas, si se toman las del PNLD - Plan Nacional del Libro Didáctico (*Plano Nacional do Livro Didático*), son insuficientes para atender a todos los estudiantes matriculados en las unidades de EJA. Una situación que no solo está en la educación de jóvenes y adultos, sino que en el caso de esta modalidad, esta es una carencia bastante preocupante para el trabajo docente. Debido a que la diversidad de la audiencia de EJA es amplia, el lenguaje de los pocos libros de texto no está en armonía con esta vasta audiencia. Buscando paliar esa dificultad, los profesores buscan adaptar las publicaciones del nivel regular de educación a la EJA, un intento que casi siempre se ve frustrado, a pesar de la noble intención. Lo que se suele observar es el uso de un lenguaje demasiado complejo para los menos preparados o infantilizado para los más hábiles. Esa inconformidad puede generar en algunos estudiantes desmotivación, llevándolos nuevamente al absentismo escolar.

También es posible discutir sobre la propia formación de los profesores que trabajan en la EJA. Reforzando que en este trabajo, se considera que la pluralidad que caracteriza a estos estudiantes es una condición elemental para la búsqueda de metodologías de enseñanza adecuadas para abarcar esa diversidad, el perfil del docente es muy relevante. No todos los profesores se adaptan fácilmente a la falta de recursos que faciliten el aprendizaje. Para algunos, incluso la introspección de algunos de los estudiantes de EJA, es un gran desafío para superar durante su práctica en el aula.

Son estas, entre otras condiciones desfavorables que involucran la Educación de Jóvenes y Adultos, que proponemos la investigación por otras metodologías y otros objetos de estudio como herramientas para enfrentar los males que impregnan el día a día de EJA. Esta puede ser la manera de buscar la transformación de la escuela, de los currículos tradicionales, de las llamadas prácticas de enseñanza bancaria, depositaria (FREIRE, 2020).

Reflexiona críticamente sobre tu praxis. Este ejercicio debe ser constante en la práctica docente. Reconocer, como Freire (2020) nos invita, percibirnos como seres

inacabados y en construcción, y que por el ejemplo de la acción práctica que busca la transformación de las condiciones de expresión y que se convierte en el discurso político mismo, invitamos a jóvenes y adultos a experimentar la alegría de aprender en contacto con nuestros semejantes. Dar voz a los estudiantes, aceptar las contribuciones que traen consigo puede contribuir al enriquecimiento de la experiencia pedagógica en el aula. El diálogo con los medios de comunicación puede representar un puente hacia este propósito.

Teniendo en cuenta lo anterior, identifiquemos la audiencia de EJA: jóvenes a partir de 15 años. Hombres y mujeres trabajadores o desempleados. Padres y madres, jefes de familia. Jubilados y amas de casa. Residentes en la periferia de los espacios urbanos, pero también en pequeñas ciudades donde las limitaciones para asistir a las escuelas siguen siendo comunes. EJA también está presente entre aquellos que se encuentran en situación de privación de libertad o situación de riesgo. Entre la población indígena se encuentran grupos quilombolas y pueblos ribereños insertados o excluidos del acceso a los medios digitales (PAULA; OLIVEIRA, 2012).

Comprender las razones que hacen creer en la educación escolar como una forma de inserción social, mejora de su ciudadanía o realización del sueño de volver a ser estudiante, es una condición primaria para una actividad docente de significado real para este público.

En este sentido, buscamos seguir la referencia en Educomunicación como una forma de enriquecer las metodologías de enseñanza que rompen con las prácticas tradicionales y ofrecen a los profesores y estudiantes de EJA, nuevas visiones sobre las acciones de enseñanza y aprendizaje. Sobre esta metodología, educomunicación, trataremos más adelante. A continuación, haremos un aparte para destacar algunas ideas importantes del educador Paulo Freire, que afectan directamente la función de la Educación de Jóvenes y Adultos.

4 PAULO FREIRE Y EDUCOMUNICACIÓN COMO RECURSO PARA LA PROMOCIÓN DEL DIÁLOGO EN EJA

Desde principios de la década de 1960, el educador Paulo Freire ejerció una importante influencia en las direcciones que siguió la educación de jóvenes y adultos. A partir de los aportes de este destacado educador, se incluyeron en las discusiones pedagógicas preguntas relacionadas con la metodología en la forma de concebir una

propuesta de educación dirigida a la población adulta. De aquí nació lo que se conoció como el “método Paulo Freire” de alfabetización de adultos. Innovador en su forma, el método propuesto por Paulo Freire buscó la construcción de una conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Para comprender mejor este proceso educativo cabe mencionar al propio Freire (2020), quien denuncia las propuestas docentes que solo reproducen declaraciones transmitidas y no colaboran para una conciencia del alumno en relación a las condiciones de opresión, dominación y exclusión social, en las que se encuentra. Al hacer esta crítica, Paulo Freire enumera los supuestos de esta propuesta de enseñanza que califica como educación bancaria, repositorio, según la cual, así es como se produce la relación entre educador, educador y contenido:

El educador es el que educa; los educandos, los que son educados; El educador sabe; los alumnos, los que no saben; El educador es lo que piensa; los educandos, los reflexivos; El educador es lo que dice la palabra; los alumnos, los que lo escuchan dócilmente; El educador es el que disciplina; los eruditos los disciplinados; El educador es quien elige y prescribe su opción; los educandos, los que siguen la prescripción; El educador es el que actúa; los estudiantes, aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en el desempeño del educador; El educador elige el programa de estudios; los alumnos, nunca escuchados en esta elección, se acomodan a ella; El educador identifica la autoridad del conocimiento con su autoridad funcional, que antagonizante se opone a la libertad de los estudiantes; deben adaptarse a las determinaciones de los primeros; El educador, finalmente, es el sujeto del proceso; Los alumnos, meros objetos (FREIRE, 2020, p. 83).

Oponerse vehementemente a esta propuesta, Freire describe la forma en que la educación no propone la libertad de conciencia. Por el contrario, sólo busca la reproducción del estado de inmersión en el que se encuentra el alumno. Lo que se debe buscar, según Freire (2020), es el surgimiento de una conciencia que reconozca su participación en su propio proceso educativo. Por lo tanto, esa propuesta apunta esencialmente a un reordenamiento de los roles de educador y alumno y su relación con lo que uno desea saber, haciendo que este se reconozca a sí mismo como un sujeto en lugar de solo un objeto que pasivamente pone para recibir una educación que domestica y conforma.

De las contribuciones de Paulo Freire, se destacaron importantes contribuciones al avance en la oferta y acceso de la población adulta al sistema educativo, como iniciativas de alfabetización de adultos como el Movimiento de Cultura Popular (MCP), de la ciudad de Recife; la campaña “De pie en el suelo también se aprende a ler”, en Natal; la Campaña de Educación Popular, de João Pessoa; y el Movimiento de Educación Básica (MEB), establecido por la CNBB (Confederación Nacional de Obispos de Brasil). Según

Hoepers (2018), todos estos movimientos inspirados en las proposiciones de Paulo Freire, tuvieron como orientación básica el despertar de la conciencia crítica de los estudiantes, presionando también al gobierno para desarrollar políticas públicas que contemplan con más vigor la educación de jóvenes y adultos en Brasil.

A principios de la década de 1960, involucrada en un contexto democrático, la educación se insertó con más fuerza en la problematización del analfabetismo. La miseria que fue vista como la causa del analfabetismo, a partir de las contribuciones de Paulo Freire, comenzó a ser vista como un efecto y así se propuso un enfoque diferente para enfrentar el analfabetismo, basado en la discusión de la estructura económica del país (FREIRE, 1997). Sin un cambio radical en el sistema que favoreciera a algunos y excluyera a muchos, argumentaban los partidarios de las ideas pedagógicas de Freire, no sería posible detener a la gran cantidad de personas que fueron arrojadas al mundo del trabajo sin la menor conciencia de su condición de miseria y explotación.

Esta reanudación del esfuerzo para satisfacer la demanda educativa de la población adulta también asume una conceptualización más variada, dirigiendo una mirada también a los trabajadores rurales, indios y otras comunidades que estaban lejos de los centros urbanos que tenían la estructura para satisfacer la educación complementaria. En la Constitución de 1988, estas reflexiones se incluyeron y sirvieron de base para la formulación de la nueva LDB de 1996. La educación de jóvenes y adultos, con estas nuevas bases jurídicas, se convirtió definitivamente en un derecho que confiere acceso a la ciudadanía plena. Corroborando con estas afirmaciones, Haddad (2000), señala que sólo a partir de estos dos marcos jurídicos, la educación de jóvenes y adultos asume verdaderamente el estatus de modalidad de enseñanza, lo que aun así, no disminuyó los esfuerzos para que el analfabetismo entre la población adulta recibiera una atención más cuidadosa por parte de los gobernantes del país.

En la evaluación de Poubel, Pinho y Carmo (2017), la educación de jóvenes y adultos que siempre ha sido considerada como una modalidad menor dentro del sistema educativo ofrecido o solo organizado por el Estado, desde finales de la década de 1980 y principios de la siguiente, finalmente ganó el estatus de derecho y no solo un favor que el Estado utilizando su benemerencia ofrece al público adulto. La propia designación de “modalidad” de enseñanza representa un avance en el establecimiento de la EJA como un derecho que debe ser cumplido por el Estado en el proceso de inclusión a través de la educación.

Al referirse a la inclusión como una de las tareas elementales de EJA, el educador Miguel Arroyo (2007), enfatiza que garantizar este derecho es un proceso que debe

llevarse a cabo constantemente, articulando las propuestas de enseñanza ofrecidas por el poder público a las necesidades reales de los estudiantes, buscando en la perspectiva de Paulo Freire, establecer una relación dialógica. Para Arroyo (2007), es conveniente para el educador que al trabajar con jóvenes y adultos, considere que este público lleva en sí mismo la marca de inseguridad, nacida de las condiciones de trabajo en las que se encuentra la mayoría de este segmento de estudiantes.

Buscando en EJA la reanudación de sus sueños, estos estudiantes están ocupados principalmente en el trabajo informal, y sus necesidades de formación están más enfocadas en la vida presente (ARROYO, 2007). Es decir, en un sistema educativo que tiene como objetivo prepararse para el trabajo en la vida futura, para la EJA el trabajo público ya está presente en sus vidas y por su distorsión de edad/grado, probablemente ocupándose en la informalidad, lo que una vez más le quita la seguridad a un trabajo formal.

¿Cómo relacionamos entonces la inclusión a la que se debe dotar a las EJA y la inseguridad que marca en la trayectoria vital de estos estudiantes? El mismo Miguel Arroyo propone la formulación de currículos que consideren la vida presente como un foco de formación, diferenciándose de los currículos que, preparados para la educación regular, proponen una expectativa de trabajo y seguridad que para los estudiantes de EJA ya no existe (ARROYO, 2007), o al menos ya no es tan clara. Diseñado a partir de la experiencia que jóvenes y adultos traen consigo, el currículo de conocimientos estará más cerca de la realidad en la que están inmersos los estudiantes de EJA.

Dentro del panorama histórico sobre la educación de jóvenes y adultos en Brasil, es esencial abordar esta trayectoria buscando apoyo en las propuestas de Paulo Freire para la práctica de una acción pedagógica de calidad. Entendemos que a partir de algunos de los aportes de Freire a una práctica educativa de calidad y significativa para los estudiantes, es posible buscar formas de hacer de EJA una verdadera acción de rescate, de reinserción en la vida ciudadana a través de la educación.

En primer lugar, es necesario situar tales propuestas en el ámbito de las pedagogías críticas. Desde que se convirtió en un referente, sus consideraciones han evolucionado en la defensa de una educación que promueve la superación de una conciencia ingenua, a una que problematiza la realidad. Freire (2020), destaca que solo una educación transformadora de la realidad en la que uno está inserto puede llevar al estudiante a superar las condiciones de su opresión en la sociedad. Esta afirmación es muy significativa cuando nos posicionamos en defensa del derecho de jóvenes y adultos a la educación escolar, ya que estos estudiantes, en su composición extremadamente

diversa, llevando el estigma de marginados, representan la propia distorsión de la sociedad que no se guía por los principios de equidad, sino que, por el contrario, cínica, defiende principios que reproducen las relaciones de opresión que caracterizan a la sociedad capitalista actual, como el principio falaz de la meritocracia.

Dentro de estas propuestas pedagógicas, se destaca esencialmente la proposición de que es fundamental reorganizar las asignaturas dentro del proceso de aprendizaje. Oponiéndose frontalmente a las pedagogías que se centran en el profesor y su didáctica el éxito del aprendizaje, para la pedagogía crítica, el alumno debe asumir un papel destacado en el proceso de aprendizaje (CARBONELL, 2016). Más que eso, es necesario que a través de la educación se produzca la superación de las relaciones verticales y jerárquicas que han sido el sello distintivo de las llamadas pedagogías tradicionales. El reconocimiento del estudiante como sujeto de participación activa en el proceso de conocimiento es una de las premisas fundamentales de la pedagogía crítica (CARBONELL, 2016).

Al denunciar el autoritarismo que rodea la relación entre educador y alumno, Freire (2020), también hace una defensa de la libertad, que según él, es indispensable para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de calidad, que transforme la relación misma de estar en el mundo, para estar con el mundo.

La formulación que mejor expresa la pedagogía crítica enunciada por Freire es la de la relación dialógica necesaria para el verdadero aprendizaje. Según este educador, la relación que el alumno debe establecer con el conocimiento debe basarse en la experiencia. Esta experiencia, de estar en el mundo y con el mundo, es más que una experiencia mecanizada, o en palabras del propio Freire (2020), una experiencia prescrita por alguien a la altura de su arrogancia de un supuesto ser que conoce. En la acción de enseñar y aprender, entre lo que educa y lo que aprende, la relación dialógica también debe estar presente, ya que propone una nueva formulación entre profesor y alumno.

En otras palabras, aún en línea con las contribuciones de Freire (2020), el que enseña también necesita permitirse aprender y lo que aprende, ser reconocido como alguien que también puede enseñar. Proporcionar al estudiante la posibilidad de participar en la construcción de su formación es más que domesticarlo, llevándolo a un estado de superación del estado de conformación al contexto en el que está inserto.

Para Paulo Freire, no hay nada más dañino que proponer al estudiante un proceso de educación que no lo invite a ser partícipe de su propia formación, y esto es aún más grave en el caso de los estudiantes de EJA, especialmente adultos y propietarios de trayectorias únicas en sus vidas. Una vez más aquí, compartimos la visión de Freire

(2020), quien asegura que sin respeto por la experiencia que cada estudiante acumula en sí mismo, valorando su cultura, su cosmovisión y esperanza ante la vida, es imposible despertar una actitud crítica sobre las condiciones de exclusión en las que muchos se encuentran.

Así, la necesidad de conocimiento y respeto por el espacio, la experiencia y el contexto del estudiante es una de las premisas fundamentales de la pedagogía dialógica y liberadora propuesta por Paulo Freire. Reconocer que un trabajador urbano tiene expectativas diferentes a las de un trabajador rural o un trabajador ribereño es de suma importancia para que el acto de enseñar y aprender asuma un significado de pertenencia en relación con los contenidos trabajados, tanto para estudiantes como para profesores. Es en esta perspectiva que una vez más nace y refuerza el concepto de educación dialógica de una Pedagogía de y para la autonomía.

Es por eso que pensar correctamente coloca en el maestro o, más ampliamente, en la escuela, el deber no solo de respetar el conocimiento como que los estudiantes, especialmente los de las clases populares, llegan a él conocimiento socialmente construido en la práctica comunitaria, sino también, como he estado sugiriendo durante más de treinta años, discutir con los estudiantes la razón de ser de algunos de estos conocimientos en relación con la enseñanza de los contenidos (FREIRE, 2006, p. 30).

¿Cómo creer en la transformación de alguien, a través de la educación que se ofrece en el espacio escolar, sin hacerle entender que las condiciones de su existencia son el resultado de condiciones históricas y por lo tanto sujetas a transformaciones por la acción del ser humano? Por lo tanto, debe tenerse en cuenta la condición de analfabetismo, por ejemplo. Es una condición histórica que, debido a opciones ideológicas y políticas, a veces avanza en su mitigación, y otras veces, retrocede debido al puro descuido de las autoridades públicas.

¿Por qué no establecer una “intimidad” entre los conocimientos curriculares fundamentales para los estudiantes y la experiencia social que tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal desprecio por lo dominante para las zonas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esta negligencia? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no está rota. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los estudiantes. Aprendidos, estos operan por sí mismos (FREIRE, 2006, p. 30-31).

Sin embargo, se debe prestar especial atención a la investigación en la pedagogía de Paulo Freire. Cuando se trata de la educación de aquellos que, de una o otra manera, fueron excluidos del sistema educativo formal, cuando aún estaban en una edad adecuada para completar sus estudios, es imperativo que el maestro se dedique a

comprender las condiciones sociales y culturales en las que se encuentran los estudiantes. Sin comprender este contexto, el educador estará condenado al fracaso, ya que desarrollará una práctica de conformación y no de inclusión.

Los principios enumerados por Freire (2020), para una práctica pedagógica liberadora, pasan por la curiosidad que el educador necesita despertar en el alumno. La curiosidad es fundamental para que el alumno, además de ser receptor, se convierta en productor de contenidos junto con el profesor. Esta práctica, enfatiza la curiosidad del alumno, estimula al propio educador, eliminando también la relación autoritaria de aquellos que se comportan como concedores privilegiados de lo que debe conocerse.

Para actuar en y con la Educación de Jóvenes y Adultos, que tiene entre sus principales características la diversidad, el educador necesita inferir que en ella está presente una pluralidad de experiencias vividas en su concreción, cosmovisiones a menudo plagadas de sentido común, expectativas y sueños acariciados por la esperanza puesta en la reanudación de los estudios, incluso a una edad avanzada. Enseñar sin proponer la necesidad de soñar, es en opinión de Paulo Freire, podar las esperanzas de los estudiantes, lo que resulta en una educación opaca en significado y función.

Las Directrices Curriculares para EJA, junto con las Directrices Curriculares, publicadas en 2008, apuntan a una reflexión sobre la necesidad de nuevas metodologías de enseñanza. Estos documentos, al enfatizar que la enseñanza debe contemplar prácticas que lleven al alumno a problematizar su contexto, invitan a los maestros a buscar cambios en sus actividades de enseñanza en el aula. Sobre esta invitación, tomemos como reflexión lo que dicen los autores Schimidt y García (2006), según el cual, es necesario transformar la escuela, a partir de los contenidos que la definen. En otras palabras, es necesario resignificar el aula como un espacio de conocimiento, redimensionando el papel de estudiantes y profesores en la elaboración del conocimiento.

Adaptar las metodologías a las asignaturas a las que se pretende impartir, es una forma de hacer que el proceso de aprendizaje sea significativo para los estudiantes. Una de las formas de lograr este objetivo es a través de la Educomunicación. Esta recomendación es válida para todos los niveles educativos, lo que incluye prácticas pedagógicas dirigidas a la formación inicial y continua del profesorado. Si queremos que los docentes sean creativos y realicen prácticas pedagógicas coherentes con las necesidades de la realidad educativa en la que actúan o actuarán, es necesario ofrecer una educación inicial y/o continua que proporcione subvenciones teóricas y prácticas que posibiliten dicha acción.

Como recurso metodológico, las herramientas que ofrece Educomunicación, contribuyen a una aproximación más horizontal entre alumnos y profesores. Ajustar formas adecuadas de trabajo puede contribuir tanto a la satisfacción del profesor en su práctica pedagógica en la que también aprende, como al estudiante que en su acción de aprender también puede enseñar.

Por Educomunicación, entendemos, basado en Santos (2020), el uso de prácticas de aula que integran las experiencias del alumno, obtenidas en el entorno de aprendizaje informal, especialmente los medios de comunicación modernos y digitales. En esta perspectiva, la televisión, el cine, los cómics, las redes sociales y los videojuegos, como medios de comunicación, que integran el espacio de aprendizaje informal son considerados como una parte importante del proceso de formación de los estudiantes (STADLER, 2019).

En una realidad que se sustenta básicamente en las relaciones de comunicación, los medios de comunicación como la televisión y otros, representan aportes de significativa importancia en la construcción del conocimiento. De esta manera, es esencial que los recursos tecnológicos de comunicación presentes en el mundo actual se inserten en la vida cotidiana de la escuela y los estudiantes (SANTOS, 2020).

Es necesario destacar que la educomunicación no es una disciplina escolar, sino que puede entenderse como un conjunto de acciones que adoptan los medios de comunicación para desarrollar una actitud crítica hacia la miríada de estímulos visuales y sonoros a los que se somete a los estudiantes. Estos estímulos, que son emitidos por la fotografía, el cine, la radio, la televisión y especialmente por las plataformas digitales de redes sociales, refuerzan las condiciones de producción y consumo que mueven la sociedad capitalista actual. En este sentido, según Orozco Gómez (2014), ser una audiencia significa interactuar con el mundo siempre mediado por pantallas, ya sean grandes, pequeñas, intermedias, masivas o personales, fijas o portátiles, unidireccionales o interactivas.

Por lo tanto, la educomunicación se puede utilizar para proporcionar un diálogo entre la acción pedagógica en el aula y las estructuras de comunicación de masas que ya existen en la sociedad actual, proporcionando, sin embargo, una comprensión crítica de los engranajes subyacentes a estas estructuras (SANTOS, 2020). En esta perspectiva, cuando tenemos en cuenta que el público de EJA, a pesar de la exclusión escolar a la que se sometió en el pasado, también está inserto en el mundo de la comunicación de masas, es posible comprender que la actividad docente para este público también debe buscar la inserción de estos medios para acciones pedagógicas significativas.

En el mundo de los medios de comunicación, los recursos digitales están cada vez más presentes. En este contexto, a pesar de las ambigüedades que los rodean, estos recursos, cuando se utilizan adecuadamente, pueden proporcionar una relación dialógica que favorece la interacción, producción y difusión de diversos contenidos, contemplando varias áreas de conocimiento, que pueden contribuir a la horizontalización de la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, por ejemplo, el uso de películas, telenovelas, reportajes periodísticos y canciones populares pueden convertirse en recursos valiosos para una actuación docente en EJA en la perspectiva pedagógica freireana.

Según Santos (2020) el contenido televisivo, por ejemplo, si se utiliza con una planificación por parte del profesor, a partir de la investigación y con el objetivo de desarrollarla, ofrece valiosas oportunidades para la enseñanza de jóvenes y adultos. En este sentido, según Haddad (2000), ante una realidad en la educación básica en la que los currículos de cada año limitan demasiado el tiempo que se puede dedicar a cada contenido, el uso de medios de comunicación puede ayudar con la oferta de contenidos extra, como herramienta didáctica, y también para proporcionar a los estudiantes otros aprendizajes significativos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Al final de estas reflexiones sobre la formación de profesores para EJA, y que buscaban problematizar los desafíos y posibilidades de una Educomunicación en la perspectiva freiriana, es posible afirmar que el principal resultado de esta investigación bibliográfica está en la problematización de cómo es posible considerar la Educomunicación en una perspectiva freireana para promover el diálogo en la formación docente y la interacción con los estudiantes de EJA. Entendemos que con la ayuda de la educomunicación, los docentes pueden promover más y mejores diálogos con su comunidad estudiantil, dando voz a los excluidos y promoviendo una educación emancipadora.

Estudiar temas en un contexto escolar o académico utilizando películas cinematográficas, telenovelas o tramas de cómics puede contribuir a la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes desde la realidad de su contexto. De esta manera, motivados por el uso de un aparato que conocen sustancialmente, pueden

apropiarse de manera más consistente los contenidos presentados y problematizados por el profesor.

Por lo tanto, al profesor que trabaja o desea trabajar en y con EJA, y que tiene la intención de aplicar las herramientas propuestas por Educommunication para la práctica pedagógica, la investigación y la producción de contenidos de los medios de comunicación es muy recomendable. Sin embargo, esta aplicación no puede lograrse sin una formación inicial y/o continua del profesorado que ofrezca condiciones teóricas y prácticas para el uso pedagógico y crítico de la Educomunicación y las posibilidades que puede proporcionar en el contexto de los desafíos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en nuestro país.

REFERENCIAS

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: InterSaber, 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: InterSaber, 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: Intersaber, 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].